



Mémoire
Présenté par :
Zakaria SORE

UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU
Unité de Formation et de
Recherche en Sciences Humaines
Département de Sociologie

**EDUCATION POUR TOUS ET QUALITE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU
BURKINA FASO**

Juillet 2011

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE ET SUPERIEUR

UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU

Unité de Formation et de Recherche en Sciences Humaines

(UFR/SH)

Département de Sociologie



Mémoire de Master II de Recherche

EDUCATION POUR TOUS ET QUALITE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO.

Présenté par
Zakaria SORE

Sous la direction de
Pr Ram Christophe SAWADOGO
Maître de Conférences de Sociologie
Co-direction de
Dr Abdoulaye OUEDRAOGO
Assistant en Sciences de l'Education

Juillet 2011

06.03.04
SOR
75889

Sommaire

Sommaire	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Sigles et abréviations	iv
Liste des tableaux, schémas et figures	v
Introduction	1
Chapitre I : Cadre théorique	3
1- Revue de littérature	3
2- Problématique	24
2- Objectifs	25
4- Hypothèses	26
5- Définition de concepts	27
Chapitre II : Posture épistémologique et orientation théorique	34
I- Précautions épistémologiques	34
II- Orientation théorique	36
Chapitre III- Méthodologie	44
Perspectives de recherche	55
Bibliographie	60
Annexes	66
Table des matières	67

Dédicace

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

A
Ma grand-mère.

Remerciements

Ce travail ne pouvait être réalité sans les soutiens et les conseils multiformes dont nous avons bénéficié. Notre père, notre mère, nos frères et sœurs pour leur compréhension et leur soutien. Trouvez en ce travail le fruit de tous vos investissements et votre patience.

Nos remerciements vont au Pr Ram Christophe SAWADOGO, notre directeur de mémoire et particulièrement au Dr Abdoulaye OUEDRAOGO, notre co-directeur qui a toujours été à notre écoute. Ils ont toujours été disponibles et ont su nous orienter et nous encourager. Retrouvez en ce travail les fruits de vos efforts.

Au Pr André NYAMBA, responsable de la Commission doctorale de Sociologie de l'UFR/SH de l'Université de Ouagadougou. Vos conseils répétitifs et vos critiques nous ont permis de nous forger des rudiments qui ont permis de conduire ce travail à terme.

A la CUD pour la confiance et l'accompagnement.

Au CODESRIA pour l'accompagnement et le soutien.

Au Pr Alain Nindaoua SAVADOGO qui a toujours été notre modèle.

A tous les enseignants du Département de Sociologie qui ont contribué à nous donner la rigueur et les ruptures nécessaires pour faire de la sociologie.

A Ousmane SORE pour le soutien.

A Souleymane SORE pour les soutiens et conseils.

A Ramatou OUEDRAOGO notre grande sœur et à Bouraïman ZONGO le « koro » qui ont toujours trouvé un temps pour jeter un coup d'œil dans ce travail.

A Roger Zerbo pour ses lectures et suggestions.

A toute la première promotion de Master 2 de recherche de sociologie.

A tous les amis (Ezaï, Zoubère, Adama, Marcel, Fatié, Victor, Sékou, Rodrigue, Paul Marie, Narcisse, Ouahabo, Amidou, Rabi, Hassane, Tayoub, Mahamoudou, Raoul, et bien d'autres).

A notre petit frère Omar, à travers ce travail nous voulons te répéter cette phrase de Bernard B. DADIE « *le travail et après le travail l'indépendance mon enfant. N'être à la charge de personne, telle devrait être la devise de votre génération* » Climbié, Paris, Serghers, 1948

A tous les anonymes qui ont contribué à donner un caractère scientifique à ce travail.

Sigles et abréviations

AME : Association des Mères Educatives

AOF : Afrique Occidentale Française

APE : Association des Parents d'Elèves

BAC : Baccalauréat

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

CE : Cours Élémentaire

CEB : Circonscription de l'Enseignement de Base

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CM : Cours Moyen

CNR : Conseil National de la Révolution

COGES : Comité de Gestion

CP : Cours Préparatoire

DEP : Direction des Etudes et de la Planification

DPEBA : Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

DREBA : Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

FMI : Fonds monétaire International

IA : Instituteur Adjoint

IC : Instituteur Certifié

MEBA : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

MENA : Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PAS : Programmes d'Ajustement Structurel

PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base

PTF : Partenaires Techniques et Financiers

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Liste des tableaux, schémas et figures

<i>Schéma sur les effets de l'éducation sur les individus et la société</i>	12
<i>Tableau comparatif des acquis scolaires de quatre pays francophones</i>	23
<i>Tableau récapitulatif des personnes à enquêter et les types d'informations à collecter</i>	48
<i>Schéma des rapports entre les différents niveaux de l'enseignement</i>	57
<i>Figure de la situation pédagogique de Renald Legendre</i>	58

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Introduction

La qualité de l'enseignement est au centre des débats sur la scolarisation en Afrique. Depuis les indépendances, les pays africains ont investi dans leurs systèmes éducatifs, avec pour objectifs de les « décoloniser » et les adapter à leurs réalités. L'intérêt pour l'éducation vient du fait que celle-ci est non seulement perçue comme le moteur du développement, mais aussi comme un instrument d'émancipation par les autorités issues des indépendances. Des recherches ont établi que l'éducation de base contribue au développement économique par l'accroissement de la productivité, une conclusion qui rejoint la théorie du capital humain. Ainsi, les autorités politiques se sont lancées dans une course pour la scolarisation du plus grand nombre d'enfants. Néanmoins, cette volonté de scolariser le maximum d'enfants s'est essentiellement focalisée sur l'aspect quantitatif de l'effort à fournir, des obstacles à surmonter, des déséquilibres à corriger (Nolwen Henaff, 2007). Dans cette dynamique, la Conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990, a introduit des aménagements et des réformes au sein du système éducatif burkinabè (Anselme Yaro, 2007) afin d'atteindre l'éducation pour tous. Ce réaménagement a vu l'adoption du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) en 1999 avec pour objectifs de porter le taux de scolarisation à 70% en 2000 et accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base (Sidwaya, spécial PDDEB du 24/01/2004). Les efforts employés par le Burkina Faso dans la recherche de l'éducation pour tous se situent sur le plan du développement quantitatif, avec pour objectif l'accroissement du taux de scolarisation. Dans cette situation, le défi de l'éducation reste la qualité. En effet, Charlotte Sedel (2005) souligne que dans de nombreuses écoles en Afrique, la qualité de l'éducation est si médiocre que les élèves n'acquièrent toujours pas, au bout de quelques années de scolarité les compétences de base minimales (savoir lire, écrire et compter). Le Burkina Faso avec une qualité de l'enseignement qui se situe parmi les plus faibles de l'Afrique francophone (Jean-Marc Bernard, 2003) ne fait pas exception à cette réalité. Dans ce contexte, peut-on faire une corrélation entre les politiques éducatives et le niveau des acquisitions scolaires ?

La réalité ainsi présentée interpelle une réflexion critique sur le système éducatif au moment où l'on parle d'éducation pour tous et que la recherche de la qualité est le maître mot du monde de l'éducation. C'est à ce niveau que se situe le fondement de notre préoccupation de recherche. Ainsi nous allons porter notre réflexion d'une part sur le rapport qui existe entre le système éducatif en vigueur au Burkina Faso et la qualité de l'enseignement donné aux

apprenants, et d'autre part sur les perceptions de la population de ce système éducatif et de sa capacité à promouvoir une éducation de qualité. Nous nous inscrivons dans une perspective d'étude des représentations sociales, à partir d'une analyse critique des politiques éducatives. Le choix a été fait de mettre l'accent sur la pratique et les directives données dans le cadre de la mise en œuvre des politiques éducatives, le vécu scolaire des élèves, d'examiner le rapport entre cette vision de l'éducation et la qualité de l'enseignement.

Dans un premier chapitre, nous ferons le point sur l'historique de l'école au Burkina Faso, l'évolution des politiques éducatives, les performances du système burkinabè en termes de qualité dans un contexte d'éducation pour tous, ainsi que le rapport entre les représentations de l'école et l'évolution de la demande scolaire.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous présenterons les différentes approches sociologiques de l'éducation, la conception de l'éducation selon certains sociologues et courants sociologiques. Aussi, sera-t-il présenté la posture épistémologique à partir de laquelle nous allons appréhender notre thème d'étude.

Le dernier chapitre détaille les choix méthodologiques en présentant l'importance de chacun d'eux pour ce présent travail.

Chapitre I : Cadre théorique

1- Revue de littérature

L'école et l'éducation sont un terrain propice à l'investigation scientifique. Au centre de ces travaux, existent des thématiques variées et divergentes ainsi que diverses méthodes d'approches. Ils mettent l'accent sur l'introduction de l'école occidentale au Burkina Faso, la conception politique de l'école et l'évolution des politiques éducatives, la représentation de l'école et la place de la qualité dans le système éducatif burkinabè.

1-1- *L'avènement de l'école au Burkina Faso*

« Pour rétablir l'histoire de l'école (occidentale) au Burkina Faso, il faut remonter aux origines de la colonisation du pays » (Maxime R. A. Compaoré, 2003 : 1664). Le Burkina Faso en effet a eu ses premières écoles d'inspiration européenne avec la pénétration coloniale. L'école occidentale qui est venue remplacer l'école traditionnelle entraîna la « cassure du système éducatif africain » (Joseph Ki-Zerbo, 1990 : 20) et instaura un nouvel ordre de transmission des savoirs. L'Eglise catholique a été la première à ouvrir des écoles primaires en Haute Volta (Fernand Sanou, 2003) dans l'objectif, non seulement d'avoir des cadres pour répandre la religion chrétienne, mais aussi de favoriser l'implantation coloniale. Il y avait à cette période une collaboration entre l'Eglise et l'administration coloniale. En effet, Fernand Sanou (2003) montre que l'Eglise catholique avait ouvert l'école de Ouagadougou à la demande expresse d'un représentant de l'administration coloniale. Les écoles catholiques qui avaient reçu l'aval de la puissance coloniale, bénéficiaient également de sa subvention et elle y envoya des enfants. L'Eglise, dans sa volonté de scolariser les « indigènes » a souvent été soutenue et combattue des fois, par l'administration coloniale qui demandait la laïcisation des écoles missionnaires. La « mésentente » entre administration coloniale et Eglise entraîna la suspension des subventions aux écoles missionnaires. Face à cette situation, l'administration coloniale fut obligée d'ouvrir ses propres écoles à partir de 1906 et interdit à la population d'envoyer ses enfants dans les écoles missionnaires. L'ouverture d'écoles par le colonisateur vient à la suite de la première organisation de l'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF) en 1903 (Marie-France Lange). Tout comme l'Eglise, l'administration coloniale à travers la création des écoles laïques poursuivait un objectif propre à elle. Le rôle qu'elle entend donner à l'école est exprimé dans la circulaire du gouverneur général E. CHAUDIE relative au fonctionnement des écoles des pays de protectorat français du 22 juin

1897, « *l'école est en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une mission civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école en est l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer (...) pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, l'école seule que nous arriverons* ». ¹ Contrairement à l'église qui voulait éduquer les populations pour qu'elles contribuent à répandre les idées chrétiennes, l'administration elle, avait besoin de scolarisés pour l'aider à accomplir sa mission civilisatrice.

L'éducation dans les colonies françaises à cette époque était pour le colonisateur, seulement, conçue pour répondre aux préoccupations politiques et économiques de la France. Ainsi, elle devait avoir « *deux buts pratiques : permettre la sélection des auxiliaires et collaborateurs locaux pour l'administration du territoire et de la gestion des entreprises et maisons de commerce coloniales* » (Fernand Sanou, 2003 : 1696). Les colonisateurs espéraient avec l'école tenir politiquement les territoires occupés et les administrer pour mieux en assurer l'exploitation. Il fallait pour cela disposer d'un personnel civil et militaire expatrié et d'intermédiaires nationaux. Devant assurer les rôles d'intermédiaires, les indigènes devaient être astreints à une scolarisation restreinte. Il s'agissait de former seulement ceux dont l'administration coloniale avait besoin et de réduire leur éducation à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la langue du colonisateur. L'école coloniale dont l'objectif était d'aider le colonisateur à atteindre ses objectifs, devait seulement donner le minimum de savoir aux indigènes pour qu'ils puissent jouer un rôle d'intermédiaires entre le colonisateur et la population non scolarisée. La volonté d'utiliser l'école pour avoir des compétences locales qui s'occuperaient des intérêts économiques et politiques de la France a été rappelée en 1923 par le ministre des Colonies. Pour lui, « *éduquer les indigènes est assurément notre devoir (...). Mais ce devoir fondamental coïncide en outre avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques.*

L'éducation a en effet, comme premier résultat l'amélioration de la valeur de la production en accroissant dans la masse des ouvriers indigènes, la qualité de l'intelligence et la variété des aptitudes : elle devrait en outre choisir et former parmi les masses laborieuses des élites de collaborateurs qui, en tant qu'assistants techniques, contre-mâîtres, employés ou commis suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens et satisferont les demandes croissantes

¹ - Turcotte cité dans : Burkina Faso, *Reforme du système éducatif du Burkina Faso*, 2006, p. 3

de l'agriculture coloniale, des entreprises commerciales et industrielles » (Albert Sarraut, 1923 : 95).

Pour avoir ces compétences qui œuvreront à la sauvegarde de ses intérêts politiques et administratifs dans les colonies, la France a mis en place une politique ayant pour but de constituer une élite intellectuelle à partir des élites traditionnelles. Cette politique expérimentée depuis 1860 au Sénégal a été étendue à toutes les colonies françaises dont la Haute Volta à travers l'arrêté du 10 mai 1924 réorganisant l'enseignement en AOF. Elle consistait à « réunir à l'école les enfants des grandes familles qui ont gouverné autrefois ce pays, les amener à comprendre la fermeté bienveillante de notre domination, à apprécier la grandeur de nos idées et de nos institutions et leur donner en même temps, une solide instruction de manière à ce qu'ils puissent devenir de précieux agents pour le maintien de notre action politique parmi les populations indigènes » (Maxime R. A. Compaoré, 1995 : 364).

La fréquentation des écoles devient à cet effet obligatoire pour les fils des chefs et des notables. Conçue uniquement pour accueillir les enfants des chefs traditionnels et de leurs notables, cette école a pour mission de leur faire « acquérir le minimum de connaissances, surtout le français pour aider par la suite, l'administration coloniale à travers les Conseils de notables indigènes » (Fernand Sanou, 2003 : 1697). Le colonisateur visait à travers cette politique le suivisme des chefs traditionnels dont l'attitude était déterminante dans la réussite de ses actions. La scolarisation des enfants des notables et des chefs traditionnels était une stratégie ; s'appuyer sur leur légitimité afin d'avoir l'adhésion des populations. Aussi, devrait-elle permettre à la France de préparer la relève des notables analphabètes et difficilement réceptifs de son message. En effet, former les fils des notables à l'école française, permettra à la France d'avoir plus tard des enfants sortis des moules de son système éducatif et partageant ses visions du monde.

Les cadres qui sortaient de ces écoles travaillaient pour l'administration coloniale, acquérant ainsi un statut social privilégié. La formation élitiste que donnait l'école coloniale de par sa nature suscitait un engouement dans certains milieux. Cependant, l'administration coloniale va freiner l'offre scolaire afin que le coût de l'enseignement n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies, en vue d'assurer une formation de base permettant la production d'un certain nombre d'employés subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'administration et des entreprises européennes (Marie France Lange, 1995). Ce qui peut

également être considéré comme une stratégie du colonisateur de limiter l'accès à l'éducation des « indigènes ». Le colonisateur craignait que l'école n'éclaire un grand nombre d'indigènes et ne nourrisse les revendications indépendantistes. En effet, Joseph Ki-Zerbo (1990) montre que cette école visant l'instrumentalisation totale des ressources africaines, malthusienne et élitiste, elle ne formera que quelques centaines, quelques dizaines et parfois moins d'une dizaine de cadres supérieurs selon le pays.

1-2- Visions politiques et évolution des politiques éducatives au Burkina Faso

Le système éducatif du Burkina Faso a connu plusieurs réformes. Les différents plans, les discours, les réformes ont toujours traduit une vision à court, moyen et long terme, et des objectifs assignés à l'école (Laurent Kaboré, 2002). Les politiques éducatives post-indépendances traduisent des ruptures avec celles de la période coloniale. A l'opposé des gouvernements coloniaux qui pensaient l'école en termes de coût, les dirigeants africains d'après indépendance posèrent comme postulat qu'elle était source de richesses économiques, pour eux, l'école est « *le moteur du développement* » (Marie France Lange, 1991). A cette époque, il s'agissait pour les pays nouvellement indépendants de procurer à l'Etat et à l'économie nationale des cadres qualifiés, indispensables, mais aussi de dispenser une éducation de base considérée comme un droit élémentaire de l'homme (Joseph Ki-Zerbo, 1990). La politique étatique en matière d'éducation à cette période s'inspire de la théorie du capital humain pour qui, l'éducation a une influence sur la croissance, car contribuant à l'amélioration de la productivité des individus à travers les innovations et la diffusion technologique. Dans les années 1960, Edward Denison se basant sur la croissance économique américaine entre 1929 et 1962, démontre que le travail et le capital ne suffisent pas pour amorcer une croissance économique. Il montre que l'éducation est indispensable, et d'ailleurs, elle a contribué à une hauteur de 23% à la croissance de l'économie américaine sur la période considérée. S'inspirant du travail de Edward Denison, Edmond Malinvaud (1994 : 13) pense que promouvoir l'enseignement dans les pays pauvres « *serait la première priorité de ceux qui chercheraient à y engager le développement* ». L'éducation devient alors une variable déterminante de la croissance économique. La Conférence d'Addis-Abeba en 1961 eut lieu dans ce double contexte. Lors de cette conférence, les pays africains participants s'étaient, dans l'enthousiasme des lendemains des indépendances, fixés pour objectif « la scolarisation universelle » (Guy Belloncle, 1984). Les Etats présents à cette conférence optèrent pour une approche volontariste de l'éducation et il a été recommandé de mettre en

place des systèmes éducatifs répondant aux exigences de l'indépendance politique, du développement scientifique et technologique par une industrialisation rapide et la promotion du patrimoine culturel africain (Joseph Ki-Zerbo, 1990). Il est ressorti de cette rencontre la nécessité de réviser les contenus de l'enseignement hérité de la colonisation et d'œuvrer à l'atteinte de la scolarisation universelle en 1980. A la suite de cette conférence, la Haute-Volta (actuel Burkina Faso), à l'instar des autres pays africains nouvellement indépendants, a entrepris plusieurs réformes (dont certaines sont restées à l'étape de projet) ainsi que des innovations de son système éducatif non seulement en vue de son extension, mais aussi pour l'amélioration du contenu de l'enseignement afin d'adapter celui-ci aux réalités du pays (Idrissa Kaboré, 2001). Il s'agissait pour les dirigeants africains de « *décoloniser l'éducation* » selon Joseph Ki-Zerbo et de réfléchir à des modes éducatifs endogènes qui valoriseraient les cultures africaines et rompraient définitivement avec les schémas de l'école coloniale. C'est ainsi que « *pour adapter le contenu de l'école aux réalités historiques, géographiques et culturelles du pays, les autorités (voltaïques) entreprirent en 1962 un travail de révision des programmes scolaires* » (Idrissa Kaboré, 2001 : 99). Cependant, le document final de cette réforme fut jugé insuffisant par les autorités politiques parce que trop superficiel et n'a pu être appliqué.

L'échec de cette réforme a conduit à sa révision en 1967 avec pour objectif la « ruralisation » de l'école. Il était question de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt (20) ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. L'école rurale devait d'une part, permettre le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des jeunes de 12 à 15 ans, et d'autre part accroître la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturelles nouvelles aux élèves. La réforme avait pour objectif de donner des formations qui répondent au contexte de pays à majorité agricole. L'école rurale n'a pu atteindre ses objectifs, car à son évaluation en 1970, il est ressorti que « *seulement 19% des jeunes avaient été touchés sur les 136 400 prévus* » (Jean François Kobiané, 2006 : 46). Elle fut ainsi abandonnée.

En dépit de la volonté d'« africanisation des programmes » scolaires, les contenus des apprentissages et les buts n'ont pas connu un changement. Cette situation peut être comprise dans le sens où la définition des politiques éducatives des pays africains est influencée par les bailleurs de fonds qui dictent « la ligne à suivre ». Au-delà de cet échec, on peut relever avec Fernand Sanou (2003) que l'école rurale n'a pu résoudre les problèmes de scolarisation

universelle, ce qui a entraîné des critiques du système éducatif en vigueur et l'avènement d'une nouvelle réforme en 1976. L'esprit de cette réforme est résumé par Marie Bernadette Kaboré (1986 : 23) comme suit : « *dans la perspective du développement communautaire rural, il est proposé que l'institution scolaire cède la place à une véritable cité éducative ouverte à tous les membres de la communauté et intégrant toutes les activités de formation* ». Il était non seulement question de « *démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre et celui de produire, et de valoriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales* » (Marc Pilon et Madeleine Wayack, 2003 : 65), mais aussi de se conformer à une idéologie politique. La nouvelle école qui devrait promouvoir le développement communautaire, recherchait la participation des populations rurales aux activités et la réalisation des activités les concernant, et aussi la redynamisation de l'esprit communautaire traditionnel. Le gouvernement en place à travers cette réforme voulait ainsi former des citoyens « *doté (s) du sens de la justice et débarrassé (s) de tout complexe, farouche (s) défenseur (s) de nos valeurs culturelles* » (Fernand Sanou, 2003, 1726). Pour Sophie Lewandowski (2007), il était question dans cette réforme d'éducation de masse et de l'alphabétisation générale sur la liaison entre instruction et activités productives (et l'introduction des activités productives à l'école), et sur la revalorisation de la culture nationale (avec l'enseignement possible des langues et de la culture nationale dans un cadre scolaire). Malgré l'innovation de cette politique à travers l'introduction des langues nationales, elle a été critiquée par certains qui la percevaient comme un recul pour le pays.

Il fut arrêté avant la fin de ses années pilotes car en 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à cette réforme, sans que celle-ci ait pu faire l'objet d'une évaluation d'ensemble (Marc Pilon et Madeleine Wayack, 2003). Les révolutionnaires du CNR reprochaient à cette école d'inspiration coloniale, « *son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial* » (Idrissa Kaboré et al, 2001 : 100). Aussi, rejetaient-ils une école néocoloniale « *qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle est l'héritière* ». Ainsi, des études furent entreprises sur les défauts du système éducatif national. Les études commanditées par le pouvoir révolutionnaire ont abouti à la proposition de la création d'une école révolutionnaire. L'école révolutionnaire prévoyait un système découpé en cycles dont un cycle des métiers qui comportait des formations professionnelles en rapport avec les réalités socio-économiques du pays. La

nouvelle vision de l'école introduite par les révolutionnaires voulait mettre fin au système scolaire élitiste postcolonial, qui formait une élite avec les meilleurs, tandis que la majorité à moitié instruite retombait dans l'analphabétisme après la fréquentation scolaire (Marc Pilon et Madeleine Wayack, 2003). Le CNR laissait apparaître non seulement une volonté de démocratiser l'école, mais aussi de former des gens qui n'étaient pas destinés seulement à la bureaucratie. L'école devient gratuite et obligatoire pour tous et valorise le travail manuel. Comme la précédente réforme, l'école révolutionnaire prit fin avec la chute du CNR en 1987.

Il a fallu attendre l'après Conférence de Jomtien en 1990 pour qu'une nouvelle vision de l'éducation soit adoptée par les autorités politiques burkinabè ; la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable. Elle accorde une priorité à l'éducation primaire ; ce qui a entraîné la prise de mesures visant une augmentation de l'offre éducative. L'éducation devient une priorité nationale selon la constitution du 2 juin 1991 qui stipule en son article 2 que toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune. La Loi n°013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation fut adoptée en mai 1996 (Idrissa Kaboré et al, 2001). Cette loi constitue une évolution, en ce sens qu'en son article 2, elle rend l'école obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans et dispose qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation scolaire en vigueur le permettent. Adoptée après la Conférence de Jomtien, la Loi n°013/96/ADP réaffirme la volonté de faire accéder tous les enfants à l'école mais toujours suivant les capacités d'accueil du système éducatif. La priorité est faite sur l'éducation de masse. Le Burkina Faso, dans cette dynamique a adopté le PDDEB en 1997 afin d'« *assurer une expansion massive de l'offre scolaire* » (Sophie Lewandowski, 2007 : 171). La première phase de ce programme lancée en 2001 s'était fixée pour objectifs ; d'accroître le taux de scolarisation à 70%, d'atteindre un taux d'alphabétisation de 40% en 2010, d'accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation (SIDWAYA, spécial PDDEB du 24/01/2004). En 2000, la Conférence de Dakar qui fait office de conférence-bilan de Jomtien montre une non atteinte de l'éducation pour tous et demande aux différents Etats de redoubler d'efforts pour atteindre cet objectif. En janvier et février 2004, se sont tenus deux séminaires gouvernementaux sur l'éducation au Burkina Faso. Il est ressorti de ces séminaires que le système éducatif se caractérisait par une inadéquation formation/ emploi, une inefficacité interne et externe et avait besoin de réformes. En vue d'apporter des solutions à ces différents problèmes, il a été adopté une nouvelle politique d'éducation, la Loi 013-2007/AN portant loi

d'orientation. Elle réaffirme le caractère prioritaire de l'éducation et vise à faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Comme les précédentes lois, la loi d'orientation de l'éducation de 2007 vise à faire de l'école le principal instrument de socialisation des jeunes en octroyant aux apprenants les compétences nécessaires pour s'insérer dans le marché de l'emploi.

1-3- Représentations de l'école, demande scolaire et évolution du taux de scolarisation

Au sens de Etienne Gérard (1997), la tentation du savoir en Afrique repose sur des représentations du progrès, de la civilisation. Ce sont ces représentations qui fondent les discours sur l'école et contribuent à une légitimation du savoir véhiculé par l'école (Stéphanie Baux, 2007). Pour Etienne Gérard (1997), les discours sur l'école ou sur la nécessité d'envoyer son enfant à l'école sont sans équivoque. Dans une étude menée au Burkina Faso et au Mali, il montre que pour les parents il faut envoyer son enfant à l'école pour que celui-ci acquiert l'éducation de type occidental et devienne « comme les autres ». Abordant la question de la représentation de l'école, Stéphanie Baux (2007) montre que dans un contexte urbain comme celui de Ouagadougou où le taux de scolarisation est élevé par rapport au reste du pays, les enfants scolarisés représentent la norme et les non-scolarisés, l'exception. L'enfant qui ne « fréquente » pas l'école en devient isolé. L'éducation occidentale que procure l'école est jugée par les personnes interrogées par Etienne Gérard comme indispensable pour se débrouiller dans un monde en changement, un monde ouvert aux voyages et aux échanges.

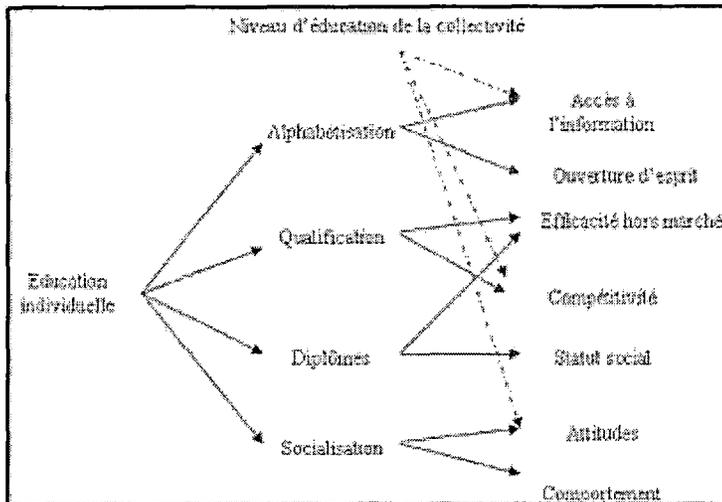
Dans un contexte de changement, les parents d'élèves ont conscience de ne « pas laisser les enfants dans le noir ». Et l'école est la seule voie pour qu'ils s'adaptent à cette évolution. Il faut envoyer son enfant à l'école pour le savoir et le préparer à acquérir un statut social élevé. Pour eux, le savoir dont il est question est un savoir reconstruit par le biais de l'écriture et qui se distingue du savoir fondé sur la culture de l'oralité qui consistait à veiller à la juste transmission des connaissances de génération à génération. L'avènement de l'école en Afrique a introduit un repositionnement des différents savoirs, « *la culture scolaire en occupe le pôle. (...) Elle est devenue référentielle* » (Etienne Gérard, 1999 : 106), reléguant le savoir des sociétés traditionnelles en second rang. La connaissance se réfère dorénavant à l'instruction scolaire. Les savoirs scolaires représentent une ouverture et les discours des acteurs le confirment. C'est du reste ce que montre Bernard Charlot quand il affirme qu'« *acquérir du savoir permet de s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on*

vit, de communiquer avec d'autres êtres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant » (1997 : 68). Le savoir véhiculé par l'école occidentale est considéré comme un savoir porteur de nouveautés ; *« les temps anciens et maintenant, ce n'est pas la même chose : si tu ne connais pas écrire ton nom, tu ne peux rien faire »*. Ces propos que rapporte Stéphanie Baux (2007) montrent que l'école occupe une place centrale dans la dynamique sociétale en Afrique et notamment à Ouagadougou. Elle apparaît non seulement comme le seul moyen de s'insérer dans le monde du travail, mais aussi, le seul moyen qui permette de connaître et défendre ses droits. D'ailleurs, les discours populaire et libéral n'établissent-ils pas une corrélation entre études et travail ?

L'école est aujourd'hui incontournable dans la vie sociale, ce qui a amené Ivan Illich (1971), à la comparer à l'Eglise catholique du Moyen Age qu'elle a remplacé et estime qu'en dehors d'elle point de salut ; on ne pense donc plus sans l'école (Etienne Gérard, 1990). Anselme Yaro (2002) dans cet ordre d'idées soutient que dans tous les milieux (urbain et rural), l'on considère que l'école permet une ouverture sur la vie moderne, procure des chances pour une réussite professionnelle et facilite la socialisation.

Les sociologues (Pierre Bourdieu et Emile Durkheim notamment) ne voient-ils pas en l'école un lieu essentiel de socialisation et d'acquisition de la culture ? L'éducation donne non seulement aux individus les rudiments pour s'épanouir, mais aussi, les bases pour exercer leur citoyenneté et accroît leur chance d'élever leur statut social. La représentation de l'école et des scolarisés par les populations africaines est résumée ici par Etienne Gérard (1992 : 29), *« quelle qu'en soit l'expression, les regards convergent vers l'individu lettré. On l'observe marcher, s'asseoir, manger, travailler, on l'écoute parler, discourir, on guette ses silences et ses haussements de ton. Il est différent; il porte en lui la marque de ce qu'il faut ou ne faut pas faire. Pour beaucoup, il est devenu un pôle d'identification. On est comme lui ou pas »*.

Le schéma suivant montre les influences qu'exerce l'éducation individuelle et collective sur l'individu et expliquerait l'appréciation que les populations se font de l'école. Les influences sont variées et contribuent au bien-être de l'individu. Le schéma montre que l'éducation est un facteur d'émergence individuelle et collective et moteur de progrès (Elisabeth Deliry-Antheaume, 2000).



Source : Cochrane (1979 : 30).

Schéma sur les effets de l'éducation sur les individus et la société

Il faut cependant relever qu'il n'existe pas une unanimité quant au rôle positif de l'école ; elle est considérée comme « *source de bien, mais aussi de mal* » (Anselme Yaro, 2007 : 96). Parmi ceux qui la voient comme porteuse de maux, il y a Georges Snyders (1970) qui lui reproche de créer des barrages qui arrêtent la grande majorité des enfants issus des classes populaires en les mettant en infériorité par rapport à ceux des classes aisées. Une telle perception va en droite ligne de Pierre Bourdieu (1970) qui pense que l'école est un instrument de reproduction sociale aux mains des dirigeants des classes aisées. Aussi, certains parents voient-ils en l'école une institution bureaucratique qui rend les enfants réfracteurs au travail manuel. Les échecs scolaires, le taux élevé des déperditions scolaires et le taux de chômage des diplômés renforcent les tenants de cette idée dans leur position. La position des détracteurs de l'école est perceptible à travers de discours de type « *on n'enseigne pas les bons comportements aux élèves, les effectifs sont pléthoriques, l'entrée des déscolarisés dans la vie active est un cauchemar pour les parents. Actuellement, je suis en mauvais termes avec un de mes fils qui a été exclu en classe de quatrième. J'ai voulu l'initier au commerce mais il a refusé. Il préfère être oisif. D'ailleurs, il me volait* »². Ce type de discours a bénéficié d'un contexte où le rendement externe de l'école est particulièrement faible et où les conditions d'inscription et d'enseignement se sont dégradées (Marie France Lange, 2002). Cette période

² - Ces propos sont ceux d'un parent d'élève que rapporte Anselme Yaro (2007)

constitue une rupture en ce sens que les diplômés sortis de l'école n'étaient plus immédiatement intégrés dans la fonction publique comme par le passé. La nouvelle donne caractérisée par l'incapacité de l'Etat à embaucher tous les diplômés a réorienté la perception de certains parents d'élèves qui ne voyaient plus en l'école l'instrument d'évolution sociale, mais une usine de fabrication de chômeurs. Cependant, cette vision négative de l'école était minoritaire car entretenue par des catégories précises et non scolarisées de la population, notamment les commerçants. C'est du moins ce que montre Madeleine Kaboré/Konkobo, pour qui selon les « *commerçants, l'école n'est pas rentable et ne permet pas à l'élève de s'épanouir économiquement, une fois finies les études* » (2008 : 5). Les parents trouvent que l'investissement dans l'école est long et ne produit pas de résultats immédiats. Pour eux, envoyer les enfants apprendre des métiers dès le bas âge leur permet d'avoir des revenus et de s'épanouir économiquement, ils sont « *sceptiques quant aux profits matériels ou moraux que leur descendance pourrait tirer d'un séjour au sein de l'école* » (Rémi Clignet et Bernard Ernst, 1995 : 19).

Certains auteurs, même s'ils ne rejettent pas l'école occidentale, s'inquiètent de son influence sur la culture africaine. Un tour des théories de la sociologie de l'école en Afrique montre l'existence d'une catégorie d'auteurs (Cheick Hamidou Kane, Amadou Hampaté Ba, Pierre Erny, etc.) pour qui « l'école des blancs » dans laquelle vont les enfants africains leur fait perdre leur personnalité africaine. Pour certains, l'école occidentale est « *un produit étranger qui ne véhicule pas les valeurs africaines. Elle est perçue comme un véhicule de l'identité sociale occidentale, capable de dévaloriser les savoirs ancestraux et de remettre en cause l'ordre traditionnel établi* » (Abdoulaye Ouédraogo, 2007 : 34). L'inquiétude de ces auteurs quant au risque de perte de la culture chez les jeunes africains scolarisés se retrouve également chez La Grande Royale³. Parlant de l'école occidentale, elle révélait ceci : « *l'école où je pousse mes enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre* » (Cheick Hamidou Kane, 1961 : 57). Ces types de discours montrent le « choc » reçu par l'Afrique avec l'avènement de l'école occidentale. L'arrivée de l'école occidentale était vue comme un « choc » culturel, en ce sens

³ - La Grande Royale est l'un des personnages du roman *L'Aventure ambiguë* de Cheick Hamidou Kane paru en 1961.

que cette école qui avait une « mission civilisatrice » à accomplir, travaillait principalement à inculquer aux enfants africains une autre manière de voir qui entraîne de facto chez eux, la perte des manières d'être et de faire de leur communauté. Ainsi, l'avènement de l'école occidentale sonnait-elle le glas de la « brillante sagesse » africaine.

L'utilisation du français comme langue d'enseignement pour certains comme Guy Belloncle (1984 : 29) conduit à « *une dévalorisation immédiate de la culture d'origine (des élèves africains), puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation* ».

En dépit de l'existence de ce type de discours, Etienne Gérard révèle que « *critiquer l'école ne saurait s'accompagner du refus d'instruire ses enfants* » (1999 : 107) chez les parents. Ces derniers en effet, critiquent l'école mais continuent d'y envoyer leurs enfants. Un tel comportement s'inscrit dans la logique de La Grande Royale quand elle lançait cet appel : « *je vais vous dire ceci : moi Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut envoyer nos enfants cependant* » (Cheick Hamidou Kane, 1961 : 57). La prépondérance des discours et représentations positifs de l'école a contribué à accroître la demande scolaire ; chacun voulant faire profiter son enfant des bienfaits de cette éducation « de blanc ». Le besoin de l'école de la population a bénéficié à la veille des indépendances d'un contexte international favorable, à savoir la Conférence d'Addis Abéba de 1961 qui a institué la scolarisation universelle dans les Etats africains nouvellement indépendants. Le Burkina Faso à l'instar des autres pays africains, s'était donc fixé comme objectif de parvenir à une scolarisation totale de tous ses enfants. Ainsi, le taux de scolarisation qui était de 6,5 % en 1961 a connu un accroissement entre 1960 et 1966, atteignant 13 % selon Yacouba Yaro (1994). Cependant, cette dynamique n'a pas duré car la crise politico-économique⁴ qu'a connue le pays a entraîné la chute du taux de scolarisation (Félix N. D. Compaoré et Michel N. Ouédraogo, 2007). La crise a conduit à une politique d'austérité qui a été ressentie par le système éducatif à travers l'adoption d'un plan cadre de développement en 1967. Le plan cadre de développement qui régit le fonctionnement du système scolaire stipulait que « *dans les circonstances actuelles, en raison de la limitation très stricte des ressources humaines et financières que la nation peut consacrer à son enseignement, l'éducation est un bien coûteux et rare dont tout le monde ne peut disposer selon ses propres moyens ou ses propres désirs.*

⁴ En 1965, la Haute-Volta connu une crise sociopolitique du fait de la décision du président de procéder à un abattement de 4% des salaires à la suite d'un déficit de quatre (04) milliards de francs constaté sur le budget national.

(...) *Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre* » (Félix N. D. Compaoré et Michel N. Ouédraogo, 2007 : 27). Le pays en ce moment adopte des politiques qui visent une scolarisation universelle, mais manque de capacité pour accueillir tous les enfants en âge de scolarisation. Face à un tel dilemme, le système éducatif contribua à mettre en place une politique sélective qui exclut beaucoup d'enfants du champ scolaire et contribua à la baisse de la population scolaire de 2 % (Félix N. D. Compaoré et Michel N. Ouédraogo, 2007). La nouvelle politique d'éducation de base consiste à la fois à encourager et à contenir la demande scolaire (Etienne Gérard, 1992) en ce sens que l'éducation était perçue comme un bien coûteux et rare dont tout le monde ne peut disposer. Ainsi, le taux de scolarisation en 1970 n'était que de 11 % (Marc Pilon, 2004) et n'a pas connu de croissance jusqu'à la Révolution d'août 1983.

Le Burkina Faso à l'instar de plusieurs pays africains n'atteindra pas l'objectif de la scolarisation universelle proclamée lors de la Conférence d'Addis Abéba de 1961 ; une scolarisation universelle en 1980. Situation reconnue par la Conférence de Hararé de 1982 qui, examinant le bilan scolaire des deux (02) décennies écoulées, ne put que constater la non-réalisation des objectifs fixés (Marie France Lange, 1990). Le Burkina Faso à cette période n'avait qu'un taux de scolarisation de 15,8% (Maxime R.A. Compaoré, 2003), très loin d'atteindre l'objectif pour lequel il s'était engagé à Addis Abéba en 1961. Les pays présents à cette conférence trouvent l'explication de la non-atteinte de l'éducation primaire universelle dans l'accroissement démographique. Une explication perçue par certains comme un refus de « regarder » la vérité en face. C'est le cas de Marie France Lange, pour qui *« cette attitude permet d'é luder les autres facteurs d'origine économique, sociale et culturelle. Elle permet d'escamoter le problème du financement de l'éducation ou de taire le rôle indispensable de la main d'œuvre enfantine ou juvénile au sein des secteurs agricole et informel d'un grand nombre de pays. C'est aussi éviter de poser le problème de la résistance culturelle à l'école de certains groupes »* (1990 : 106- 107). Ainsi, les responsables ont refusé de faire une analyse profonde des politiques éducatives afin de faciliter l'accès du maximum d'enfants à l'école.

Avec l'avènement du CNR en 1983, un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire à travers le programme *« à chaque village, son école »*. Cette politique avait pour objectif d'augmenter l'offre éducative et d'approcher l'école des enfants afin d'inciter

les parents à scolariser leurs enfants. La révolution, dans son combat contre « l'obscurantisme », mit en place une politique qui incita les parents à envoyer leurs enfants à l'école. La politique d'incitation s'est accompagnée d'efforts pour augmenter l'offre éducative comme l'ont souligné Marc Pilon et Madeleine Wayack (2004)⁵. Malgré la volonté des autorités du CNR de permettre à tous les enfants d'accéder à l'école, beaucoup d'entre eux sont restés à l'écart du système éducatif. Toutefois, le CNR a permis d'obtenir le taux d'accroissement le plus élevé (10,5 %) du système éducatif burkinabè. L'augmentation du taux de scolarisation à cette époque correspond à ce que Marie France Lange (2002) a appelé la période de ré-scolarisation. La ré-scolarisation correspond à la reprise de la scolarisation après le ralentissement qu'elle avait connu au début des années 1980 avec l'adoption des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS). Au Burkina Faso, cette ré-scolarisation a pu se faire grâce aux efforts du CNR qui ont permis l'augmentation de l'offre éducative. La Révolution initia un projet de réforme du système éducatif qu'elle soumit à un débat public, ce projet fut « violemment et globalement rejeté » (1995 : 119). Les efforts du CNR ont fait dire à Basile Guissou (1995) que la Révolution a réussi la démocratisation de l'accès à l'école.

Les années 1990 marquent une nouvelle étape caractérisée par un essor de la scolarisation (Marie France Lange et Yacouba Yaro, 2003). La reprise a bénéficié d'un contexte international favorable : la Conférence de Jomtien en 1990 qui proclama l'éducation pour tous dans le monde. Le Burkina Faso commence cette décennie avec un taux de scolarisation de 28,86% (Daniel Barreteau et Yacouba Yaro, 1997). La Loi d'orientation de l'éducation de 1996 en rendant l'école obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans visait un accroissement du taux de scolarisation. En dépit de cette volonté, l'accès à l'enseignement formel reste faible au Burkina Faso où, seulement deux (02) enfants sur cinq (05) en âge d'aller à l'école accèdent au système scolaire. En 2003, le taux brut de scolarisation n'était que de 47,5% (DEP/MEBA). L'atteinte de ce taux a été facilitée par l'adoption du PDDEB qui a contribué à l'augmentation de la capacité d'accueil des écoles. Depuis lors, ce taux n'a cessé de croître, passant de 6% à la veille des indépendances (Burkina Faso 2006) à 78,0% à l'année scolaire

⁵ Marc Pilon et Madeleine Wayack (2004) montrent que le CNR ayant mis l'accent sur l'accroissement de l'offre éducative a permis la construction d'environ 3 000 nouvelles salles de classe en quatre ans ; ce qui représente à peu près le double des infrastructures existant depuis 1960 (1 600).

2008/2009 (INSD, 2008). Aujourd'hui, de plus en plus d'enfants sont scolarisés mais l'école burkinabè est prise dans la double contrainte quantité / qualité (Jean Yves Martin, 2006)

1-4- Education pour tous et qualité de l'enseignement : quel rapport ?

Pour Philippe Hugon (1996), la profonde crise des systèmes éducatifs est reconnue par tous les observateurs, et l'Afrique connaît une carence de ses systèmes de formation. Le système éducatif burkinabè n'échappe pas à cette réalité. Les problèmes rencontrés par le système éducatif burkinabè ont été abordés par des études diagnostiques portant sur l'état de l'éducation.

Nonobstant l'accroissement des taux de scolarisation et de couverture scolaire, le Burkina Faso connaît encore des difficultés en matière d'éducation, tant aux niveaux quantitatif que qualitatif. En effet, même si l'augmentation de l'offre d'éducation et des taux de scolarisation est une preuve d'évolution vers l'éducation pour tous, des critiques s'élèvent quant à la qualité de l'éducation primaire. Les problèmes du système éducatif ont trait à la qualité de l'enseignement fourni, aux rendements internes et externes du système éducatif, à l'accès aux matériels didactiques, à la formation du personnel d'enseignement et d'encadrement, etc. Le problème central est donc celui de la qualité de l'éducation. La qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso serait imputable au passé et aux politiques actuelles du système éducatif.

L'école burkinabè, « *prothèse venue d'ailleurs* » selon Joseph Ki-Zerbo (1990) était accusée d'avoir un fonctionnement et un but déconnectés de la réalité socioculturelle du pays. Comme l'a affirmé la délégation burkinabè à la Conférence de Libreville⁶ « *le Burkina Faso, a accédé à l'indépendance (...), à l'instar d'autres pays de l'Afrique francophone subsaharienne, en héritant d'un système éducatif peu développé* » (John Aglo, 2000 : 13). Joseph Ki-Zerbo, dans cette logique, rappelle que l'école n'a pas « *fondamentalement changé en Afrique depuis la fin de la période coloniale* » (1990 : 50), et la plupart des Etats africains ont trainé le système éducatif scolaire, hérité de la colonisation, comme un boulet et un mal nécessaires, sans imaginer et mettre en œuvre un modèle alternatif. Il est ainsi reproché à l'école d'être inadaptée aux réalités socioculturelles africaines et de continuer sa mission du temps colonial en formant des agents d'exécution et faisant abstraction à l'attribution des aptitudes utiles à

⁶ Cette conférence s'est tenue sur le thème : « *réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires* » en octobre 2000

l'accroissement des connaissances et l'autonomie intellectuelle. Plus tard, Joseph Ki-Zerbo (2003 : 7) explique que « *l'éducation, qui devrait jouer un rôle de déclencheur dans la réaction en chaîne positive du cycle vertueux de la démocratie et du développement, continue à remplir la fonction de chaînon négatif dans le cercle vicieux structurel du mal africain* ». En revanche, elle enseigne aux individus la dépendance à travers ses méthodes et ses programmes et étouffe ainsi l'imagination créatrice (Ivan Illich, 1971). C'est donc un système scolaire faisant peu de place à la créativité et à l'imagination.

La recherche de l'éducation pour tous est confrontée à un manque d'enseignants. Pour doter toutes les écoles d'enseignants et faire face à la croissance de la demande scolaire, le Burkina Faso a adopté une politique de recrutement massif d'enseignants. Cependant, la formation de ces enseignants est sujette à débat, car certains ne disposaient pas d'un diplôme professionnel dans ce secteur et la plupart n'avait qu'un niveau de premier cycle de l'enseignement secondaire. La politique de recrutement des enseignants a eu pour conséquences, de constituer un corps d'enseignants dont le niveau général d'étude varie entre dix (10) et onze (11) d'études générales (Alain Mingat, 2005). Cela est confirmé par le rapport du MEBA (2004) qui montre qu'à la rentrée scolaire 1995- 1996, les enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale représentaient 40,7 % du corps enseignant. Aujourd'hui, le corps enseignant a toujours un nombre élevé d'Instituteurs Adjoints (IA) qui sont des enseignants non qualifiés. Ce mode de recrutement des enseignants est pensé par une politique économiste soutenue par la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International (FMI) qui conseillent de recruter avec un niveau faible et privilégier la formation continue, car ceci permettrait de payer moins les enseignants au début de leur carrière et le pays pourrait ainsi faire des économies. Jean-Marc Bernard et al, (2004) montrent que sous la pression des institutions de Bretton Woods, il est fait obligation aux Etats africains d'envisager des rémunérations plus faibles et par conséquent, d'avoir recours à d'autres profils d'enseignants. Ainsi, « *les gouvernements africains (ont été amenés) à bazarder la formation des maîtres, à paupériser les enseignants (...) à privilégier la quantité au détriment de la qualité, tout en oubliant qu'un enseignement de qualité médiocre aura à moyenne échéance, des répercussions visibles sur la quantité* » (L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA), <http://www.unesdoc.unesco.org>, consulté le 12 septembre 2010). Aujourd'hui, le gouvernement contraint d'embaucher un nombre élevé d'enseignants pour faire face à la croissance de la demande scolaire, a fait l'option de la quantité au détriment de la qualité (Amadé Badini, 2006) en recrutant les enseignants avec un niveau BEPC et ramenant la durée

de formation des élèves-maîtres de deux (02) à un an. Cette formation comprend une période théorique et une période de pratique. Concrètement, « *ils font des cours théoriques d'octobre à décembre, un stage pratique de janvier à avril et en mai ils repartent à l'école pour les examens de fin d'année* »⁷. De l'avis de certaines personnes, le BEPC est un niveau de base insuffisant (Célestine Traoré, 2009)⁸ et le temps de formation aussi bref pour transmettre les rudiments nécessaires aux enseignants. Le Burkina Faso a fait l'option de la formation courte comme moyen pour « *produire la quantité suffisante d'enseignants pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous* » (Alain Mingat, 2005 : 127).

La formation du personnel enseignant du Burkina Faso est le contraire de ce qui se passe dans d'autres pays comme la Guinée où les enseignants recrutés sont formés pendant trois (03) ans (Jean Yves Martin et Ta Ngoc Châu, 1993). Au-delà du temps de formation des enseignants, leur mode de recrutement est également critiqué. Les tests psychotechniques utilisés dans les tests de recrutement ne permettent pas de retenir les meilleurs candidats selon les tenants de cette position. C'est du reste ce que rapporte Célestine Traoré (2009 : 185) « *le test national dont les épreuves sont des « tests psychotechniques », qui sont en fait des questions à choix multiples (QCM), est fortement critiqué par les formateurs. Selon eux, ce mode de recrutement ne permet pas de sélectionner les meilleurs candidats. Il laisserait passer les candidats médiocres parce que basé sur la chance* ». L'UNESCO qui reconnaît que ce mode de recrutement ne permet pas de retenir les meilleurs candidats propose « *une autre approche pour recruter les bons candidats (approche qui) consiste à repenser les critères et les procédures d'admission à la formation des enseignants. Il est possible d'élaborer des tests d'aptitude et de motivation techniquement fiables* » (2005 : 31). Il y a une corrélation entre la politique de recrutement des enseignants et la qualité de l'enseignement que ces derniers donnent. Les enseignants responsables de la formation des apprenants n'ont pas une formation qui leur permette d'avoir les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité. Ainsi, ce "sacrifice" de la qualité de l'enseignement se ressent dans le taux de rendement interne et de déperdition. Il est également décidé dans le cadre de cette politique de faire passer de façon systématique en classe supérieure tous les élèves quelle que soit la moyenne qu'ils auraient obtenue car, chaque cycle est terminal. La loi d'orientation de l'éducation de 1996, en son article 2, précise d'ailleurs, qu'aucun enfant ne doit être exclu du

⁷ Directeur Régional de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Centre, enquête exploratoire du 23 décembre 2010.

⁸ Cette assertion est partagée par la quasi-totalité des personnes (responsables de l'éducation primaire, chercheurs, enseignants, etc.) que nous avons rencontrés lors de notre enquête préliminaire en décembre 2010.

système scolaire avant ses 16 ans. La qualité de l'enseignement dispensé est fonction de la situation de l'école.

L'accès aux matériels didactiques est aussi une composante de la qualité de l'éducation. Au Burkina Faso, tous les élèves ne disposent pas de livres et de certains matériels indispensables, alors que pour Alain Mingat, (2005), le fait que les élèves disposent chacun de manuels permet d'améliorer la qualité des apprentissages. Face à cette situation, l'Etat a initié une distribution gratuite de manuels. En dépit de cet effort, les élèves ne disposent pas de tout le matériel didactique car à travers la distribution des manuels scolaires, il est prévu un livre pour chaque élève dans les matières considérées comme fondamentales ; la lecture, le calcul et l'observation. Pour le reste, c'est un livre pour deux. Cette situation dans le sens de Alain Mingat (2005 : 135- 136) ne permet pas des apprentissages de qualité car, *« lorsqu'il n'y a pas de manuels, les enseignants ont tendance à opter pour une pédagogie où leur discours devient la source principale de connaissances et où les manuels n'ont plus qu'un rôle complémentaire. (...) En revanche, quand tous les élèves ont leurs manuels, la pédagogie peut changer et l'enseignant peut s'appuyer sur ces supports, tant pour son enseignement que pour le travail individuel des élèves »*. L'accès aux manuels reste donc un problème non résolu pour le système éducatif burkinabè.

L'école burkinabè connaît également un taux de déperdition élevé. A titre illustratif, des calculs de survie faits montrent que sur mille (1000) élèves inscrits au CP2 au Burkina Faso⁹, cinq cent quatre vingt dix sept (597) accèdent au CM2 et trois cent huit (308) réussissent l'examen de fin de cycle primaire (CEP) (Marie Cécile Zoungrana et Richard Marcoux, 2001). Le taux de déperdition scolaire au Burkina Faso est non seulement élevé mais augmente au fur et à mesure que l'on avance dans les classes et varie de 11,7% au CP1 à 35,1% au CM2 (Madeleine Kaboré/Konkobo 2008). L'école burkinabè à l'instar de l'école africaine en général est confrontée à un taux de décrochage élevé. Cette situation est mise en exergue par Jean Yves Martin, pour qui, *« si l'on compare le chiffre de scolarisation primaire avec celui du taux brut d'admission en 1ère année du primaire (93% en 2001), on peut comprendre que le problème aujourd'hui est moins celui de l'accès que celui de la rétention et donc celui du fonctionnement même des systèmes. Sous l'effet des redoublements et des abandons, les cohortes s'amenuisent spectaculairement tout au long du cycle : parmi les enfants qui entrent en 1ère année, moins de deux (02) sur trois (03) atteignent la dernière*

⁹ Ces calculs ont été faits à partir des élèves du CP1 au CM2 entre les années scolaires 1989/1990 et 1999/2000.

année, et parmi ces derniers, seulement la moitié dispose des apprentissages attendus » (2006 : 2). Le Burkina Faso n'échappe pas à cette réalité. En effet, pour l'année scolaire 2004/2005, dans la province du Kadiogo où se situe Ouagadougou, la ville ayant le taux le plus élevé de scolarisation, moins d'un (01) enfant sur deux (02) achève son premier cycle, et dans un tiers des provinces, le résultat est encore plus faible car, moins d'un (01) enfant sur quatre (04) réussit à entrer au CM2 (MEBA, 2005). Ce taux de décrochage élevé fait dire à Félix N. D. Compaoré et Michel N. Ouédraogo (2007) que l'efficacité de l'enseignement primaire burkinabè est faible malgré certains aménagements introduits dans le but de garder le maximum d'élèves dans le système.

La taille de la classe est aussi déterminante dans la qualité de l'enseignement. Anne Case et Angus Deaton (1999) montrent en effet, que passer de quarante (40) à vingt (20) élèves par classe améliore les résultats de tests de lecture. Allant dans le sens de l'effectif par classe pour des apprentissages de qualité, Alain Mingat (2005) révèle que dans un contexte africain, le nombre d'élèves par classe doit varier entre quarante cinq (45) et cinquante (50) élèves. Au Burkina Faso, ce nombre reste largement au-delà de ces « normes ». En effet, l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) montre-t-il une moyenne de quatre vingt (80) élèves par classe au Burkina Faso dans son rapport sur *l'enseignement dans l'UEMOA* de 2009. Notre enquête exploratoire de décembre 2010 montre des réalités similaires, il ressort en effet qu'à Ouagadougou, la moyenne d'élèves par classe dans les écoles primaires publiques gravite autour de cent (100). Pour le DREBA Centre, « *dans la ville de Ouagadougou, on dénombre plus de deux cent trente (230) classes dont l'effectif est supérieur ou égal à cent (100) élèves par classe* » (Entretien exploratoire, décembre 2010).

Dans les années 1990, avec la croissance des effectifs, les PAS et la pression budgétaire auquel le gouvernement burkinabè a dû faire face, des stratégies pour le développement quantitatif du système éducatif ont été développées. Parmi ces stratégies, on peut retenir les systèmes de double flux et multigrade. Le système multigrade consiste à mettre dans une même classe des élèves de différentes années d'études (par exemple CP1 et CP2, CE1 et CE2), tandis que le système de double flux consiste à diviser l'effectif d'une classe en deux (02), une partie passe le matin et l'autre le soir. Pour les parents d'élèves, ce système a seulement un but quantitativiste ; « *les autorités en charge de l'éducation savent très bien que le système est inadapté. C'est une politique qui consiste à inscrire beaucoup d'enfants sans se soucier de la qualité, du rendement* » (Stéphanie Baux, 2002 : 73). C'est aussi ce qui ressort

des analyses de Olivier Meunier pour qui, ce système « *consiste (seulement) à poursuivre l'effort de scolarisation de masse en augmentant les effectifs des enfants du primaire* » (1995 : 627). Ce système ne convient pas aux parents d'élèves (Stéphanie Baux, (2002), Olivier Meunier (1995)), qui pensent que « *les élèves apprennent moins bien quand ils ont deux fois moins d'heures de cours* » (Stéphanie Baux, 2002 : 73) et, « *l'enfant n'assimile pas très bien ses cours. Il oublie ses leçons de la veille. Il est tout le temps distrait, le fait de ne pas aller à l'école tous les jours. L'enfant désapprend totalement et devient paresseux, n'a pas la volonté de se rendre à l'école. En conclusion, c'est juste pour apprendre à lire et à écrire comme aux cours d'alphabétisation* » (Aboubacar Souley, 1997 : 134). En effet, la durée de classe dans le système de double flux va à l'encontre d'une école de qualité. Les parents d'élèves, le système de double flux amène les élèves à travailler moins, le volume horaire étant réduit, alors qu'on ne peut produire de bons résultats que si l'on travaille beaucoup et surtout avec celui qui est chargé de transmettre le savoir.

L'école burkinabè a été évaluée (Jean-Marc Bernard, 2003) avec ces réalités. Les évaluations des acquis des élèves effectuées dans ce cadre donnent un aperçu des performances des élèves burkinabè en comparaison avec des élèves d'autres pays francophones d'Afrique subsaharienne. En français, le Burkina Faso est classé quatrième sur cinq (05) pays et troisième en mathématiques. Cependant, le Burkina Faso a « *des évolutions défavorables entre la 2ème (CP2) et la 5ème (CM1) année par rapport aux autres pays* » (Jean-Marc Bernard, 2003 : 11).

En matière de connaissance de lecture au sortir du cycle primaire (CM1), Jean-Marc Bernard (2003) dans une étude comparative entre quatre (04) pays francophones montre que les élèves ont un niveau assez bas. Sur les quatre (04) pays classés, le Burkina Faso occupe la troisième place avec un score en-dessous de la moyenne. Les chiffres donnent une idée sur la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves au Burkina Faso. Les résultats sont combinés dans le tableau suivant.

Pays \ Variables	Burkina Faso	Cameroun	Côte d'Ivoire	Sénégal	Ensemble
Compréhension	47	54	53	32	47
Connaissance du code	50	61	56	42	53
Production	17	34	24	12	22
Ensemble du test	44	55	50	35	46

Source : Bruno Suchaut (2002)

Tableau comparatif des acquis scolaires de quatre pays francophones

Au-delà de l'étude de Jean-Marc Bernard (2003), le Burkina Faso a mis en place depuis 2002, un dispositif pour évaluer chaque année les acquis scolaires des élèves de l'enseignement de base. Le dispositif permet d'avoir une appréciation sur le niveau des élèves et de mesurer la qualité de l'enseignement en français et en mathématiques. Yacouba Yaro et al. (2006) montrent que les tests effectués dans le cadre de ce dispositif entre 2002 et 2004 ont donné des résultats en-dessous de la moyenne. En effet, en 2002, le test en français pour le CP2 n'a pas été concluant pour les élèves, car la moyenne obtenue n'était que de 2,5/10. En mathématiques, elle était de 3,4/10. La même tendance a été observée au cours des autres évaluations pour les élèves du CE2 en 2004. La moyenne générale était de 4/10 en français et plus de 71% des élèves étaient en-dessous de la moyenne. En mathématiques, la moyenne d'ensemble était de 3,8/10 et plus de 61% des élèves avaient moins de 5/10. Ces résultats montrent que le niveau de l'enseignement primaire est bas. Le faible niveau des acquis scolaires est confirmé par la dernière *évaluation nationale des acquis scolaires dans l'enseignement primaire au Burkina Faso*¹⁰.

La situation de l'école burkinabè, telle que décrite, a bénéficié d'un contexte international dans lequel la qualité est considérée comme un aspect secondaire. En effet, Nolwen Henaff (2007) montre qu'à la Conférence de Jomtien qui a entériné l'éducation pour tous, même si la qualité est mentionnée comme une dimension importante du développement de l'éducation, l'urgence est au rattrapage en termes de taux de scolarisation, et la qualité est envisagée sous l'angle de l'achèvement du cycle d'études primaires et non du niveau des acquis. L'urgence pour les agences internationales était la scolarisation en masse et non en qualité. Au regard de cet état de fait, Jean-Marc Bernard (2003) conclut que « *la faiblesse des résultats aux*

¹⁰ Lire à cet effet « Ombre et Lumières » de *Le Pays* n°4685 du mercredi 25 août 2010, pp 22-27

évaluations en mathématiques et en français à différents niveaux traduit de sérieux problèmes de qualité des systèmes éducatifs primaires dans les pays étudiés » (2002 : 21).

2- Problématique

Il existe de nombreux travaux sur le système éducatif de façon générale. Ces travaux ont indiqué la nécessité de l'école dans un contexte africain en changement où l'institution scolaire joue une part importante dans l'éducation, la formation et l'évolution du statut socioprofessionnel des scolarisés, l'évolution des systèmes éducatifs et des taux de scolarisation. Le Burkina Faso a connu plusieurs politiques en matière d'éducation depuis son contact avec l'école française au début des années 1900. Les différentes transformations qu'a connu le système scolaire burkinabè depuis son accession à l'indépendance en 1960 s'inscrivent dans l'optique de permettre au maximum d'enfants d'avoir accès à l'école. Il ressort d'ailleurs que les pays africains n'ont qu'un seul choix : éduquer ou périr, tel que l'énonce Joseph Ki-Zerbo (1990). Une telle nécessité devient dans ces conditions une urgence et implique une conciliation entre l'ambition de faire bénéficier tous les enfants de l'école et la qualité de l'enseignement donné, car l'éducation pour tous ne doit pas être pour les africains synonyme de scolarisation pour tous (Joseph Ki-Zerbo, 1990).

Au Burkina Faso, en dépit des efforts consentis par l'Etat, ses Partenaires Techniques et Financiers (PTF), les ONG et le secteur privé dans le domaine de l'éducation, l'offre éducative n'arrive pas à couvrir la demande de scolarisation et sa qualité va décroissante (Jean Marc Bernard, 2003). Aujourd'hui, des enfants sont toujours en marge du système éducatif, et des études faites sur le niveau des acquis scolaires montrent des résultats faibles (Yacouba Yaro et al. 2006).

Si les travaux traitant de l'école burkinabè sont d'un intérêt pour comprendre les enjeux liés à la scolarisation et à la problématique générale de l'éducation au Burkina Faso, l'intérêt pour nous demeure de comprendre les limites des politiques éducatives en matière de promotion d'enseignement de qualité dans le contexte de la recherche de l'éducation pour tous. Au-delà de cet intérêt de relire les politiques publiques en matière d'éducation au Burkina Faso, à la lumière des propos précédents, une question s'impose : comment atteindre l'éducation pour tous en donnant un enseignement de qualité aux apprenants ? Une telle question, sans vouloir reprendre les nombreux débats sur les raisons de la non atteinte de l'éducation pour tous, permet de porter un regard critique sur les acquis scolaires des élèves. En d'autres termes,

l'éducation de masse que prônent les politiques éducatives au Burkina Faso aujourd'hui va-t-elle de paire avec un enseignement de qualité ? La notion de qualité de l'éducation est devenue une pièce maîtresse des sciences de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'analyse de la scène scolaire des pays en développement (Rémi Clignet et Bernard Ernst, 1995). Jean-Marc Bernard (2003), dans une étude sur la qualité de l'enseignement dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, montre que sur cinq (05) pays pris pour un test sur la qualité des élèves, le Burkina Faso vient en quatrième position au niveau du français et en troisième au niveau des mathématiques. Les différentes évaluations (Jean Marc Bernard (2003), Le Pays n°4685 du 25 août 2010) donnent des informations sur l'état des savoirs transmis aux élèves et montrent que les élèves burkinabè ont des acquis scolaires faibles. La faiblesse des acquis scolaires qu'ont révélés les évaluations nous amène à chercher une réponse à la question suivante : quel est l'effet des politiques éducatives en œuvre sur le niveau des acquis scolaires des élèves ?

Aujourd'hui, même si bon nombre d'auteurs (Jean-Marc Bernard, 2003 ; Joseph Ki-Zerbo, 1990, Yacouba Yaro et al., 2006, etc.) et de rapports (Etats généraux de l'éducation, 1994 ; Assises nationales de l'éducation, 2002 ; PDDEB, 2001 ; etc.) reconnaissent la faible qualité de l'éducation primaire au Burkina Faso, il n'existe cependant pas de travaux spécifiques sur les causes de cet état de fait, sur les rapports qui existent entre les politiques éducatives et le niveau des acquis scolaires. La politique éducative en vigueur n'a pas suffisamment été questionnée pour voir les effets qu'elle a sur la qualité de l'enseignement. Ainsi, la question de recherche formulée sur la base des éléments théoriques posés est la suivante : quel rapport existe-t-il entre la politique éducative en vigueur aujourd'hui au Burkina Faso et la qualité de l'enseignement donné aux apprenants ? Cette question générale en appelle d'autres plus spécifiques : le système éducatif burkinabè dans la poursuite de l'éducation pour tous dispose-t-il de moyens humains et matériels pour donner un enseignement de qualité ? La politique du non redoublement et les effectifs pléthoriques en vigueur au Burkina Faso permettent-ils de donner un enseignement de qualité ? Quelles représentations les Burkinabè ont-ils du système éducatif en matière de promotion d'un enseignement de qualité et qu'est ce qui fonde cette représentation ?

3- Objectifs

La présente étude se donne des ambitions qui sont déclinées à travers un objectif général et des objectifs secondaires.

3-1- Objectif général

Il s'agit d'analyser l'état de la qualité de l'enseignement primaire en rapport avec les politiques éducatives en vigueur.

3-2- Objectifs secondaires

Comme objectifs secondaires, la présente étude vise à :

- ✓ Examiner la qualité de l'enseignement en rapport avec les ressources humaines dont dispose le système éducatif ;
- ✓ Comprendre comment la politique du non redoublement en vigueur peut influencer sur la qualité des acquis scolaires des apprenants ;
- ✓ Cerner les représentations de la population sur la qualité de l'enseignement à travers les politiques éducatives actuelles.

4- Hypothèses

Les hypothèses dans ce travail sont appréhendées dans la perspective de Jean Pierre Olivier de Sardan en ce sens que leur construction « *a pour but d'organiser et de hiérarchiser une série de questions de recherche, d'esquiver des directions de travail, de ne pas arriver naïf et inculte sur un terrain* » (2008 : 77). Il ne s'agit donc pas d'hypothèses qu'il faut chercher à confirmer, infirmer ou à falsifier sur le terrain mais elles doivent être perçues comme des pistes de recherche. Ces hypothèses de recherche sont susceptibles d'évoluer et d'être modifiées en fonction des données empiriques que le chercheur aura sur le terrain.

4-1- Hypothèse générale

La politique mise en œuvre pour atteindre l'éducation pour tous pousse le gouvernement burkinabè à investir dans l'accroissement de l'offre éducative (construire plus d'école, recruter plus d'enseignants, inciter à la scolarisation des enfants, etc.) qui ne s'accompagne pas nécessairement d'une éducation de qualité. Autrement dit, aujourd'hui, de plus en plus d'enfants ont accès à l'école, mais ne bénéficient pas d'acquis scolaires élevés à la fin du cycle primaire.

4-2- Hypothèses secondaires

A partir de l'hypothèse générale, les hypothèses secondaires s'énoncent comme suit :

- ✓ Le système éducatif burkinabè manque de ressources humaines et matérielles pour donner un enseignement de qualité aux élèves ;
- ✓ Les effectifs pléthoriques et la politique du non redoublement en vigueur dans les politiques éducatives burkinabè ne permettent pas de bien encadrer, d'évaluer les élèves et d'augmenter le niveau de leurs acquis scolaires en fin de cycle ;
- ✓ La population burkinabè pense que le système éducatif en vigueur au Burkina Faso de par son organisation et son fonctionnement porte en lui, les causes de la baisse de la qualité de l'enseignement.

5- Définition de concepts

Dans la perspective durkheimienne en méthodologie de la sociologie, « *la première démarche du sociologue doit être de définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question. C'est la première et la plus indispensable condition de toute preuve et de toute vérification ; une théorie, en effet, ne peut être contrôlée que si l'on sait reconnaître les faits dont elle doit rendre compte* » (Emile Durkheim, 1999 : 34). Dans cette optique, il est donné un éclairage aux concepts suivants : politiques éducatives, éducation, qualité de l'enseignement et représentations sociales.

Politiques éducatives

La notion de politique publique est une notion vaste. A ce propos, un haut fonctionnaire britannique remarquait : « *une politique publique, c'est un peu comme un éléphant vous le reconnaissez quand vous le voyez, mais vous ne pouvez pas facilement le définir* » (Cunningham, 1963 : 29 in Daniel Kübler et Jacques de Maillard, 2009). Malgré cette difficulté, on peut s'entendre sur une définition conventionnelle : « *une politique publique se présente sous la forme d'un programme d'action propre à une ou plusieurs autorités publiques ou gouvernementales* » (Thoenig 1985).

Des critères sont importants pour mieux cerner ce concept. Ce sont :

- Le rôle d'une ou de plusieurs autorités publiques. Une politique publique, ce n'est pas la politique d'une entreprise ou d'une association. Pour mettre en œuvre cette politique, les autorités publiques disposent de la capacité potentielle d'utilisation de la violence légitime ;
- L'existence d'un programme avec des mesures concrètes, qui peuvent être des mesures coercitives (obliger à), incitatives (prévoir une baisse des prélèvements si) ou distributives (prévoir l'attribution de financements à une catégorie de population). L'existence d'une politique publique suppose une cohérence entre plusieurs actions gouvernementales.

Ainsi, la politique éducative considérée comme une politique publique pourrait s'entendre comme la vision globale qu'un pays donne à son système éducatif à court, moyen et long terme. Une telle perspective concerne l'ensemble des facteurs qui entrent en ligne de compte dans la production du « bien éducatif ». Ainsi, les questions liées aux intrants, au fonctionnement de l'institution éducative ainsi que des extrants sont dans la ligne de mire d'une politique éducative. Elle doit s'intéresser également aux questions liées à la demande, à la qualité de l'éducation tout en prenant le soin d'explorer toutes les dimensions de l'éducation (formelle, comme non formelle). Ce sont souvent des textes réglementaires (cf. la Loi d'orientation de l'éducation de 1996, la Lettre de politique éducative de 2001) ou des documents de référence qui viennent indiquer la voie à suivre en matière d'éducation. Toutes ces dispositions devront être articulées avec l'environnement politique, économique et social en évolution dans lequel s'imbibe l'ensemble du système éducatif. En général, la politique éducative s'insère dans le cadre de la politique globale de développement du pays.

La dimension de la politique éducative dans ce sens autorise à resserrer dans un deuxième temps le terme autour de la vision qui est celle de la mise en œuvre. Nous empruntons ici la définition d'André Magne (1999), pour qui une politique éducative est celle qui permet de traduire les objectifs politiques en matière d'éducation en programmes d'actions tout en assurant un suivi et un pilotage continu et une évaluation systématique des résultats. Les deux approches se complètent pour donner une consistance à cette tentative de définition du terme de politique éducative. L'une et l'autre montrent que la politique éducative est définie par le régime politique qui traduit le type d'éducation qu'il souhaite, et pour ce faire, il revient aux acteurs de terrain de traduire dans les faits l'atteinte des finalités voire des objectifs. Le couple école et société prend ici toute sa signification. Le décideur politique va dans ce cas définir ce

que devra être l'école et la société dans sa vision. Plusieurs exemples attestent de cette corrélation entre école et société dans l'histoire des sociétés. Les tenants de la 3^{ème} République en France avaient pour vision une éducation populaire, où tous les enfants de toute condition sociale devraient apprendre à lire, à compter et à écrire au lieu de mettre en place une école élitiste et sélective. Dans la même dynamique des exemples, la politique coloniale avait une politique éducative bien définie. On peut se rappeler en effet que les écoles primaires de village, les écoles urbaines et supérieures ont été mises en place pour répondre aux besoins de la politique coloniale de l'époque.

Les deux approches de la notion de politique éducative impliquent également la maîtrise des notions techniques qui l'accompagnent comme celle du suivi, du pilotage, de l'évaluation des résultats qui constituent des phases principales de la mise en œuvre des politiques éducatives.

Education

Education vient du latin *educere* qui signifie « conduire un être non social à devenir social ». Dans un sens général, l'éducation est la mise en œuvre par des adultes et éducateurs professionnels des moyens aptes à favoriser le développement des facultés proprement humaines de l'enfant : affectivité, intelligence, volonté, etc. (Paul Foulquié, 1971). Dans une perspective sociologique, « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états, physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Emile Durkheim, 1993 : 51). L'éducation est donc un processus d'apprentissage à la vie à travers la transmission des manières de penser, d'agir et de faire propres à une société d'une génération à une autre. Pour Madeleine Grawitz (2004), c'est l'action exercée généralement sur autrui pour augmenter les possibilités du corps, de l'intelligence, du caractère. L'éducation est l'inculcation de connaissances et d'aptitudes par des professionnels (enseignants) ou par des aînés à travers des institutions spécialisées, notamment l'école.

L'éducation a pour objectif principal de transmettre aux jeunes d'âge scolaire des savoirs, une culture vivante (qui peuvent différer d'une société à une autre) et de développer chez eux des valeurs sociales pour les préparer à s'insérer dans leur société (Livenais et Vauglade, 1993).

La Loi n° 013-2007 du Burkina Faso, qui définit en son article 2 l'éducation comme « *l'ensemble des activités visant à développer chez l'humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles et sociales en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel* » comprend l'éducation dans la perspective durkheimienne. Selon la Loi 013-2007, l'éducation comprend l'éducation de la petite enfance, l'enseignement de base et l'éducation non formelle.

Dans un contexte pédagogique, « *l'éducation est une acquisition de bonnes manières, politesse, savoir-vivre, bonne conduite en société, formation et information reçues par une personne pendant ses années d'études* » (Renald Legendre, 1993 : 435). Compte tenu du rôle accru qu'ils doivent jouer dans l'éducation comme processus global, les systèmes scolaires revêtent de plus en plus un caractère obligatoire jusqu'à un certain âge.

Cependant, les informations éducatives doivent être apprises par les élèves dans une certaine « organisation de situations d'apprentissage » dont l'enseignement qui donne forme à l'éducation. Le terme enseignement selon le Nouveau petit Robert (2003 : 897), fait penser à « *l'action, l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève* ». Il s'agit donc d'une intention de faire apprendre. Néanmoins, l'enseignement ne se réduit pas à une simple transmission de savoirs. L'enseignement peut à cet effet, transmettre des connaissances aussi bien théoriques que pratiques dans le cadre d'un métier ou d'une activité donnée.

En somme, qu'il s'agisse de l'enseignement ou de la formation, éduquer, ce n'est pas seulement instruire ou informer. C'est faire adopter des attitudes nouvelles, c'est apporter le changement, c'est l'art de convaincre les gens (Sillonville, 1979). Le concept d'éducation d'après les définitions précédentes, fait allusion à des stratégies d'acquisition des connaissances au cours desquelles l'individu développe ses potentialités en participant aux activités.

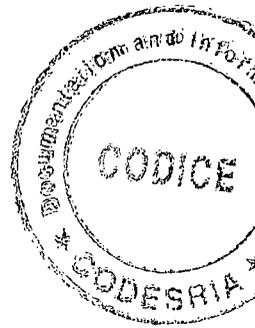
Qualité de l'enseignement

Il n'existe pas de définition unique, de liste de critères, de programme d'enseignement impératif ou de liste de sujets pour l'éducation de qualité. Le Petit Larousse Illustré définit la qualité comme « *ce qui fait le mérite, la valeur de quelqu'un sur le plan moral, intellectuel, etc. vertu, aptitude. C'est aussi la manière d'être bonne ou mauvaise de quelque chose ou la supériorité, l'excellence de quelque chose* » (2007 : 884). La qualité est donc une valeur de

mesure de performances. Si de façon générale, la définition de Le Petit Larousse Illustré donne une vision, elle reste néanmoins floue si elle est appliquée au domaine de l'éducation. C'est pour y remédier que l'UNICEF (2002) définit de manière opérationnelle une éducation de qualité, comme celle qui garantit l'accès de l'école pour tous les enfants, sans aucune ségrégation. L'UNICEF mesure la performance de l'éducation en fonction de sa capacité à accueillir le maximum d'enfants en âge de scolarisation. La qualité dans cette vision renvoie donc à un aspect quantitatif. Dans le sens de l'UNICEF, une éducation de qualité cherche à scolariser les enfants en réduisant les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école. Cette vision quantitative connaît cependant des limites. La notion de qualité fut évoquée par les économistes, « *mais sa prise en compte dans les modèles de croissance se heurte à la question épineuse de la mesure, en particulier dans une optique de comparaison internationale* » (Nolwen Henaff et Trân Thi Kim Thuân 2007 : 13).

Malgré la volonté d'introduire la notion de qualité, la vision quantitativiste a toujours été dominante, l'urgence est au rattrapage en termes de taux de scolarisation, et la qualité est envisagée sous l'angle de l'achèvement du cycle d'études primaires. Au fil des temps, il a été relevé que la croissance de l'éducation n'a pas d'incidence sur la croissance économique et qu'il s'agirait donc d'un problème de qualité de l'éducation. Aussi, Nolwen Henaff et Trân Thi Kim Thuân (2007) rapportent-ils que dans leur analyse du « miracle asiatique », Birdsall et al. (1995) insistent sur le rôle d'une offre d'éducation de base de qualité permettant de stimuler la croissance par le biais d'un accroissement de la productivité et par la réduction des inégalités. On voit ainsi que la notion de qualité dans le domaine de l'enseignement renvoie à plusieurs compréhensions. Pour harmoniser les différentes compréhensions, il a été introduit l'idée de mesure ; celle des acquis scolaires. La qualité de l'enseignement est donc mesurée grâce aux acquis scolaires en fin de cycle ; elle contribue de façon décisive à l'apprentissage et au développement humain. Un enseignement de qualité favoriserait alors le développement et non la croissance du taux de scolarisation. Pour la nouvelle économie classique, la qualité de l'enseignement se mesure en la capacité des apprenants à absorber les technologies modernes et à innover. L'UNICEF (2002), malgré sa vision quantitativiste reconnaît l'importance des acquis scolaires dans la détermination de la qualité de l'enseignement et montre que cette qualité est influencée par l'environnement interne et externe de l'école. Pour elle, la qualité en éducation est déterminée par cinq (05) dimensions qui sont :

- le vécu des élèves ;



- l'environnement scolaire qui doit être sûr, salubre et protecteur ;
- le contenu des programmes et du matériel pédagogique ;
- le processus d'apprentissage et d'enseignement ;
- les résultats scolaires qui doivent être performants.

S'inspirant du contexte particulier du Burkina Faso, Yacouba Yaro et al. (2004) montrent qu'un élève brillant est qualifié « de sérieux, de bien, d'exceptionnel », somme toute de « grande qualité intellectuelle » par ses enseignants et par les parents. De tels qualificatifs se fondent sur les résultats scolaires obtenus par l'élève. Très généralement, les élèves qui ont des succès scolaires constants sont considérés comme des surdoués, des génies. Mieux, ces élèves sont présentés comme des mascottes de qualité pour leur école, et des cas de fierté pour les parents et les enseignants (Yacouba Yaro et al. 2004). Au Burkina Faso, la qualité de l'enseignement est perçue à travers les résultats des élèves lors des évaluations.

Ces mêmes auteurs montrent que cette perception de la qualité de l'enseignement au Burkina Faso va de paire avec la qualification des enseignants. Ainsi, un enseignant est qualifié de « *très bon, consciencieux et -même très souvent- sévère* » quand il obtient, sur une ou plusieurs années, des succès aux tests et concours scolaires nationaux. Par exemple, cela est souvent soutenu par des taux de réussite très élevés (entre 80 et 100%) au Certificat de l'Enseignement Primaire (CEP) ou au concours de l'entrée en sixième, etc. Ainsi, la qualité de l'enseignement est mesurée à partir des résultats obtenus par les apprenants. Dans ce travail, les notions qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation sont employées pour désigner la même réalité.

Représentations sociales

Les représentations sociales constituent selon Denise Jodelet (1989 : 36) « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique* ». Les représentations ne sont pas un savoir construit scientifiquement, mais l'opinion que les gens se font d'une chose et qu'on retrouve au sein d'une communauté donnée. C'est ainsi que pour Serge Moscovici (1961), elles sont des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus et s'imposant à eux. Dans le sens de la définition du fait social de Emile Durkheim, les représentations sociales sont des

constructions sociales extérieures à l'individu et qui s'imposent à lui. Garnier et Sauvé (1999) ajoutent qu'il s'agit d'« *un univers symbolique, culturellement déterminé où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.* » (Paula Berestovoy, 2009 : 69). Denise Jodelet précise que c'est la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante. L'ensemble de ces définitions s'accordent sur le fait que les représentations sociales sont différentes des connaissances scientifiques construites suivant des méthodes bien définies qu'elles sont des connaissances socialement construites et partagées par les membres d'une société donnée. Les représentations en vigueur dans une communauté influencent grandement la façon dont les individus de cette communauté comprennent le monde (Serge Moscovici, 1961). Dans ce travail, les représentations seront utilisées dans le sens de Denise Jodelet (1984), comme étant la représentation de quelque chose (un objet, une situation, etc.) par quelqu'un qui porte en lui ses expériences personnelles et un héritage social et culturel.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Chapitre II : Posture épistémologique et orientation théorique

I- Précautions épistémologiques

Les précautions épistémologiques permettent de définir une démarche de recherche en adéquation avec la problématique de recherche afin de permettre son opérationnalisation.

1-1- La sociologie de l'éducation, une science humaine et sociale

Pour Wilhelm Dilthey (1947), les sciences morales ou historico-sociales constituent une sphère autonome de recherche. Pour Jean Claude Passeron, l'anthropologie, l'histoire et la sociologie constituent selon le « cœur historique » des sciences sociales. Ces sciences qui sont différentes des sciences de la nature doivent avoir une épistémologie et une méthodologie propres et adaptées à leur objet de recherche. Il y a en effet, selon Wilhelm Dilthey (1947) une différence entre les sciences de l'esprit et les sciences de la nature qui les empêche de fonctionner de la même façon, c'est à dire, de recourir à une même méthodologie ; l'action et le discours humains ne peuvent être analysés à l'aide de méthodes issues des sciences physiques et naturelles. Montrant l'existence d'un espace épistémique propre aux sciences sociales, fondé sur l'historicité particulière des phénomènes sociaux et de la prédominance du langage naturel pour les décrire et les interpréter, Jean Claude Passeron s'oppose à la fois aux excès positivistes qui ne voient de sciences que d'expérimental et de formalisable, et aux dérives hermétiques qui jettent volontiers aux orties les dimensions empiriques et comparatives des sciences sociales (Jean Pierre Olivier de Sardan, 2008). Il se pose alors l'obligation de trouver une méthode propre aux sciences sociales car le plus grand obstacle à leur développement réside dans le fait qu'elles tentent d'imiter les méthodes des sciences de la nature, non appropriées aux objets des sciences morales (Alex Mucchielli, 1996). Ces deux catégories de sciences ayant un intérêt épistémique divergent, Wilhelm Dilthey propose-t-il que les sciences de l'esprit s'intéressent au vécu des individus par une démarche qui leur est propre ; la compréhension. La démarche compréhensive est définie par Wilhelm Dilthey comme « *le processus par lequel nous connaissons un "intérieur" à l'aide de signes perçus de l'extérieur par nos sens, quelque chose de psychique à l'aide de signes sensibles qui en sont la manifestation* » (1947 : 320). Cette proposition vient du fait que pour lui, les sciences de l'esprit ne peuvent se défaire des jugements de valeurs, car leur propre est d'avoir pour objet

des êtres conscients agissant en fonction de valeurs, de croyances, de représentations, etc. L'objet des sciences humaines est l'homme vivant dans un monde construit et doté de sens, la science n'intervient pas dans un « univers vierge », mais se construit sur une construction faite par les acteurs de la scène sociale (Jean Etienne et Henri Mendras, 2004). Le travail de Dilthey sur la spécificité des sciences de l'esprit et « l'attitude » à adopter pour saisir son objet permit à Max Weber de définir l'objet de la sociologie comme étant « *l'activité sociale et la compréhension, sa démarche* » (Jean Michel Berthelot, 2004 : 22). Ainsi, il assigne à la sociologie la tâche de comprendre et d'expliquer les actions des acteurs de la scène sociale et les valeurs des hommes. Cet éclairage permet au chercheur d'opter pour une posture épistémologique dans son travail.

1-2- Posture épistémologique

Comme le rappellent Maryvonne Charmillot et Caroline Dayer (2007), la définition explicite d'une posture épistémologique constitue une nécessité pour toute démarche de recherche. Cette posture permet d'exercer une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique. Notre posture de recherche relève de la compréhension. Cette démarche qui est apparue en 1850 grâce à Droysen¹¹ (Alex Mucchieli, 2004) va de la conviction de Max Weber selon laquelle, « *les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus* » (Jean Claude Kaufmann, 1996 : 23). Elle conçoit l'humain comme un acteur, et centre l'analyse sur la dialectique individuel/collectif. Nous nous référons dans cette perspective, à la définition de Marie Noëlle Schurmans, car même « *si les déterminismes existent (biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux), ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes* » (2003 : 57). Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que les acteurs attribuent à leurs actions et à la clarification de l'activité sociale. Pour saisir le sens de l'activité sociale, la démarche

¹¹ Elle fera ensuite l'objet de plusieurs investigations, notamment par des auteurs tels que Wilhelm Dilthey, Georges Simmel, Max Weber, Alfred Schutz, etc.

compréhensive préconise que le chercheur arrive à l'explication compréhensive du social (Jean Claude Kaufmann, 1996). Pour cela, il lui est demandé de faire un effort d'empathie et d'intuition, car le chercheur à travers les relations qu'il entretient avec son objet d'étude participe à la construction des sens, il ne doit pas observer le phénomène de l'extérieur. La compréhension chez Max Weber dépasse l'opposition explication/ compréhension. Il préconise ainsi, l'association de la compréhension à l'explication causale des faits. Cette posture que nous allons adopter permettra de minimiser les risques liés à l'engagement du chercheur, à son appréhension du monde vécu de l'autre, d'éviter les interprétations hâtives, les projections indues (Denise Jodelet, 2003).

II- Orientation théorique

Emile Durkheim est le précurseur de la sociologie de l'éducation. Dans ses cours de pédagogie, il a mis en évidence la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes et soulevé des questions pédagogiques. Cependant, il a fallu attendre les années 1960 pour que les questions d'éducation réapparaissent dans les interrogations sociologiques. Selon Pierre Dandurand et Emile Ollivier (1987), les marques de l'intérêt accru et d'une institutionnalisation du champ de la sociologie de l'éducation apparaissent à la fin des années 1950 et au début des années 1960¹². En effet, c'est à cette période que l'éducation est devenue un objet important d'analyse et s'est constituée comme champ spécialisé de la sociologie. Elle a été analysée sous l'angle fonctionnaliste et marxiste.

Ce point fait le tour des perspectives théoriques sur lesquelles ont été pensées l'éducation, l'école et les inégalités scolaires. Tous les paradigmes et théories de l'école ne pourront pas être parcourus car comme le rappelle Eric Savarèse (2007 : 148), « *il serait fastidieux de vouloir recenser l'ensemble des paradigmes théoriques à travers lesquels les questionnements en sciences sociales sont formulés et les énoncés théoriques élaborés* ». Ainsi, trois approches ont été retenues pour ce travail ; la théorie fonctionnaliste, les théories déterministes et la théorie actionniste.

¹² Même si elle comptait déjà quelques contributions notables, en particulier les travaux de Emile Durkheim (1938), la sociologie de l'éducation n'avait pas réussi à s'instituer comme telle. Ce n'est qu'à partir de 1958, que sont publiés les tous premiers importants travaux en sociologie de l'éducation.

2-1- La théorie fonctionnaliste

Ce courant s'inspire des travaux de Emile Durkheim, et donne à l'école des fonctions spéciales à remplir ; une fonction de socialisation et une fonction de formation. La socialisation, fonction principale de l'école comporte à ses yeux une fonction intégrative, elle doit assimiler les enfants à la société globale, à la famille et aux autres groupes auxquels ils appartiennent ou doivent appartenir à l'âge adulte. Il définit l'éducation comme « *l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Emile Durkheim, 1993 : 51). En effet, elle permet d'une part d'unifier les individus autour des valeurs générales de la raison et de la discipline, et d'autre part, elle prépare les individus aux différents emplois à travers la qualification professionnelle (Marc Montoussé et al, 2004). La fonction de socialisation est également montrée par Guy Rocher et Pierre W. Belanger (1970) pour qui, personne ne sera étonnée d'entendre dire que la première fonction du système scolaire est de socialiser les enfants, les enseigner à la société à laquelle ils appartiennent. Pour Emile Durkheim, chaque société se fixe un certain « idéal de l'homme », de ce qu'il doit être du point de vue intellectuel, physique et moral : cet idéal est le pôle même de l'éducation (Jean-Claude Filloux, 1993). Il confie à l'école la tâche d'aider la société à avoir son idéal d'homme à travers l'éducation.

Les fonctionnalistes américains attribuent également ce rôle de socialisation à l'éducation. Talcott Parsons, chantre du fonctionnalisme américain la qualifie en effet d'« *agence de socialisation* » qui inculque le « *loyalisme* » aux élèves à l'école. Pour lui, l'éducation a une fonction d'intégration sociale ; elle contribue à rassembler les individus autour des « objectifs légitimes » que propose la société, et des « moyens légitimes » pour les atteindre. L'école est donc supposée servir un ensemble de finalités sociales, non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation informelle aux futurs rôles sociaux selon Nathalie Bulle (2005). Dans cette logique, l'école « *visse à faire en sorte que les individus s'adaptent progressivement à ce que la société attend d'eux* » (Philippe Deubel et al, 2007 : 144). L'école offre aux apprenants les normes et savoirs garantissant leur intégration sociale. Cette conception de l'école se retrouve aussi chez le philosophe Jean Jacques Rousseau. Selon lui (1996 : 42), « *qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu importe. Avant*

la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier auquel je lui veux préparer. En sortant de mes mains, il ne sera ni soldat, ni prêtre, ni magistrat. Il sera premièrement homme. Tout ce qu'un homme doit être, il sera l'être besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne ». Ainsi, l'école en tant qu'institution est d'abord vue comme une réponse aux prérequis fonctionnels de la société tout entière. Talcott Parsons montre à travers sa théorie comment l'enseignement élémentaire, dans ses structures mêmes, incarne et transmet les grandes valeurs de la société américaine : l'égalité et *l'achievement* selon Pierre Dandurand et Emile Ollivier (1987). Talcott Parsons montre en effet, que dans le contexte de la société nord-américaine, le rôle de l'école est de valoriser la logique de l'accomplissement individuel « *achievement* », et de faire intégrer par chacun la légitimité de la compétition scolaire et de la sélection sociale, reposant sur des critères rationnels de compétence. L'école dans ce contexte est vue au sens de Michel Komi (2002) qui la considère comme une source de développement intégral de la personne. Aujourd'hui plus que par le passé, l'école doit donc être acceptée ainsi afin de préparer toute personne à réussir toute situation de la vie. L'école apprend l'« être individuel » à se muer en « être social ». L'éducation est une manière pour ceux qui ont déjà une expérience de la vie d'inculquer la leur aux jeunes générations qui n'ont pas encore acquis les comportements de la vie sociale. Elle vise à apprendre aux enfants les manières de faire de la société à laquelle ils sont destinés. C'est ce qu'explique Mohamed Cherkaoui (1999 : 42) pour qui, « *elle façonne l'identité de l'élève. Elle le fait de deux façons : en inculquant de façon collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et comportements, de valeurs communes ; en tentant de transformer l'individu et ses catégories de pensée de telle sorte que son point de vue change de façon radicale pour toute sa vie* ». L'éducation est donc « *une socialisation méthodique de la jeune génération* » (Emile Durkheim, 1905 : 51) leur permettant de disposer d'un code pour communiquer et vivre avec les autres (Béatrice Barbusse et Dominique Glaymann, 2005).

La « socialisation méthodique » s'opère dès la naissance, au sein de la famille certes, mais c'est à l'école qu'elle est systématisée, de sorte que celle-ci devient le lieu central de la continuité sociale lorsqu'il s'agit de la transmission des valeurs, des normes et des savoirs.

Du reste, le fonctionnalisme donne à l'éducation un rôle qu'elle a à accomplir dans la société. La conception fonctionnaliste de l'éducation n'est pas partagée par les tenants des théories déterministes qui ont une autre conception de l'école et lui attribuent d'autres fonctions.

2-2- Les théories déterministes

Selon Mohamed Cherkaoui (1999), les théories déterministes dont les tenants sont Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, etc. privilégient les facteurs relatifs au passé de l'individu et soulignent les différences qualitatives entre les sous-cultures de classe dans lesquelles les individus sont socialisés dans leur explication de la réussite scolaire. Nous nous intéresserons dans ces théories à la reproduction de Pierre Bourdieu et à la théorie culturaliste de Basil Bernstein.

2-2-1- La reproduction sociale de Pierre Bourdieu

« En définissant traditionnellement le « système éducatif » comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé, les théories classiques tendent à dissocier la reproduction culturelle de sa fonction de reproduction sociale, c'est-à-dire les rapports symboliques dans la reproduction des rapports de force ». (Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, 1970 : 25). Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron partent de ce postulat pour aborder les questions d'inégalités scolaires, ils critiquent l'approche fonctionnaliste qui oublie selon eux que les actions pédagogiques en vigueur à l'école représentent des intérêts matériels et symboliques de différentes classes et tendent à reproduire la structure de distribution du capital culturel. Ils prennent ainsi, le contre-pied de la conception durkheimienne de l'éducation et de l'école, et de l'analyse fonctionnaliste. Pour eux, l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. Dans *Les héritiers* (1964), ils soutiennent que l'école a pour vocation de reproduire les inégalités et qu'elle constitue un système de préservation des élites. L'école est une « institution fondée et contrôlée par l'Etat. Or l'Etat est un instrument qui permet aux classes dirigeantes de perpétuer et de renforcer leur domination. Par conséquent, l'école est au service des intérêts dominants de l'Etat, c'est-à-dire au service des classes qui détiennent la réalité du pouvoir. Elle est plus précisément, un appareil qui permet de reproduire la hiérarchie des classes sociales » (Patrice Canivez, 1995 : 53). L'inégalité des chances scolaires n'est donc pas un dysfonctionnement du système, mais bien un résultat voulu. Il est le résultat d'un fonctionnement objectif dont le vrai rôle n'est pas de réduire les inégalités, mais de les produire et de les légitimer. En effet,

pour Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1964), la culture scolaire « est empruntée à la culture des catégories dominantes et les enfants de ces catégories ne percevant pas de rupture entre leur culture familiale et la culture scolaire ont toutes les chances de réussir leurs études et donc de rester dans la même catégorie sociale que celle de leurs parents. Les enfants des catégories défavorisées sont au contraire victimes d'une césure entre culture familiale et culture scolaire et peuvent éprouver des difficultés à s'adapter » (Marc Montousse et al, 2003). Il en résulte une faible chance de réussite scolaire et d'ascension sociale pour les enfants des familles ne possédant pas la culture des catégories dominantes. Ils sont confortés dans leur position par les résultats d'enquêtes qui révèlent que « de tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant, plus fortement en tout cas que le sexe et l'âge et surtout plus que tel ou tel facteur clairement aperçu, l'affiliation religieuse par exemple » (Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, 1964 : 22).

L'école est donc utilisée par les classes dominantes comme un moyen de reproduction sociale des classes car comme le mentionne Pierre Bourdieu (1989), la naturalisation des différences sociales que produit l'école n'est pas un vain mot ; elle intervient de manière décisive dans l'accès aux positions dominantes et à la « noblesse d'Etat ».

En se référant aux travaux de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, Pierre Dandurand et Emile Ollivier (1987) définissent l'éducation comme lieu d'exercice d'un pouvoir au service de groupes sociaux, ceux-là mêmes qui dominent dans l'ensemble de la société. Ainsi, le rôle donné par l'approche fonctionnaliste à l'école est battu en brèche, l'éducation devient une instance de contrôle symbolique et de reproduction sociale.

La théorie de la reproduction est proche de la théorie marxiste qui conçoit l'école comme un « appareil idéologique d'Etat », chargé de répartir les individus en fonction des exigences de la division sociale du travail (Philippe Deubel et al, 2007). Cependant, en référence à la pensée wébérienne et dépassant la conception marxiste des classes, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron tendent à montrer que le rapport de domination va au-delà de la sphère économique, et a une « violence symbolique » qui amène les dominés à accepter et perpétuer le principe même de leur domination.

2-2-2- La sociolinguistique de Basil Bernstein

La sociolinguistique explique l'inégalité scolaire par l'existence d'un « handicap socioculturel » chez certains apprenants.

Basil Bernstein, l'un des principaux penseurs de cette théorie montre qu'il existe dans la société « deux langages, chacun étant typique d'une classe sociale : l'un formel, utilisé par les individus appartenant à la classe bourgeoise, est riche en qualifications personnelles et individuelles; sa forme implique des ensembles d'opérations logiques, avancés, langage pour qui l'intensité, le ton et d'autres moyens d'expression non verbaux, bien qu'importants, ne prennent qu'une place secondaire; l'autre public, propre aux individus appartenant à la classe ouvrière où l'accent est mis sur les termes émotifs, emploie un symbolisme concret, descriptif, tangible et visuel dont la nature tend à limiter l'expression verbale du sentiment dans la mesure où l'expression de celui-ci est opérée par des moyens non verbaux: gestes, expressions corporelles, changements et variations dans le ton de la voix, en un mot, par ce que Bernstein appelle " le symbolisme expressif" » (Mohamed Cherkaoui, 1999 : 62). Il désigne de « code élaboré » qui est celui des milieux favorisés et « cultivés » et qui constitue le code de référence ; celui utilisé à l'école, et de « code restreint » qui est celui de la pratique quotidienne des milieux défavorisés. Ainsi, les enfants des milieux favorisés ont des normes linguistiques et culturelles proches de celles de l'école. Cette proximité linguistique et culturelle justifie le fait que les enfants de ces milieux possèdent un code linguistique qui facilite leur réussite.

Par contre les enfants des milieux défavorisés ont un apprentissage scolaire plus difficile parce qu'ils n'ont pas le même langage, ni le même capital culturel que leurs enseignants. Ils ne comprennent pas bien le code de la communication pédagogique. Ainsi, il conclut son explication de l'inégalité de réussite scolaire par le fait que « du point de vue des normes scolaires, il y'a supériorité du langage formel sur le langage public » (Mohamed Cherkaoui, 1999 : 63).

Basil Bernstein ne fait pas une classification de ces deux langages en termes d'importance, mais montre que l'école a favorisé le langage formel face au langage public. Pour lui, c'est le langage formel qui est mieux adapté aux normes de l'école. Ainsi, ceux qui ont été formatés dans le langage public sont victimes dès le départ, d'un handicap dans le cadre de la scolarité.

Ainsi, Basil Bernstein, soutient-il la thèse d'une inégalité fondamentale des élèves face à l'école et cette inégalité profite aux enfants des classes favorisées.

La sociolinguistique de Basil Bernstein du fait qu'elle trouve les causes des inégalités scolaires dans le fonctionnement de la société n'est pas loin de la théorie de la reproduction sociale. Cependant, elle tranche avec les théories actionnistes qui expliquent autrement les inégalités scolaires.

2-3- La théorie actionniste

Contrairement à Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, les actionnistes récusent l'idée d'un système scolaire et social qui utilise la violence symbolique pour imposer une reproduction sociale. Ils « *s'élèvent contre leur (les théories déterministes) finalisme d'après lequel la sélection a pour but unique celui de reproduire les structures sociales, contre leur panstructuralisme pour lequel l'école est une instance omnipotente, capable d'imposer sa loi aux individus* » (Mohamed Cherkaoui, 1999 : 67). Raymond Boudon s'oppose à toute sociologie qui expliquerait les comportements individuels par un « déterministe social », c'est-à-dire l'effet de variables sociologiques. En tant que concepteur de la théorie de l'individualisme méthodologique, il pense qu'on ne peut expliquer les phénomènes sociaux qu'en partant des individus, de leur motivation et de leurs actions. Pour Raymond Boudon, l'élimination scolaire n'a pas besoin de supposer des mécanismes de reproduction des structures sociales. Elle est le résultat de l'agrégation des décisions résultant des calculs faits par les adolescents et leurs familles aux différents points de bifurcation du système scolaire. En effet, pour les tenants de cette théorie, « *ce n'est pas le passé qui détermine à lui seul la réussite ou l'échec, mais c'est surtout l'avenir ou le projet élaboré par l'individu ou sa famille* » (Mohamed Cherkaoui, 1999 : 68). Ils ne contestent pas le rôle des sous cultures dans les inégalités scolaires mais trouvent que son influence est beaucoup plus sensible au cours des premières années scolaires que plus tard et que par conséquent, sa place est exagérée par Pierre Bourdieu. Raymond Boudon conçoit les individus comme des acteurs sociaux rationnels et recherche les « bonnes raisons » qu'ils ont d'agir comme ils le font. Ce comportement des individus est fonction de leur pouvoir économique, en ce sens que pour Raymond Boudon (1973) le degré de pouvoir économique engendre un système d'attitudes de l'apprenant vis-à-vis de l'école. Il avance que la position de l'élève dans le système économique confère à ce dernier la possession ou non de « l'avoir » et du « savoir ». La possession de « l'avoir » autorise des projets lointains et des plans précis d'exécution, tandis

que la non possession autorise des projets à court terme, dont la réalisation semble aléatoire. Ainsi, les individus se comporteraient de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile selon leurs attentes et leurs stratégies. Ils obéiraient ainsi à un processus de décision rationnel dont les paramètres seraient fonction de leur position (Gilles Ferréol et al. 1995). Car les projets impliquent des coûts qui sont d'abord de nature économique. Comparant les coûts qu'impliquent les projets, Raymond Boudon montre qu'un élève issu d'un milieu modeste choisira plus facilement de s'arrêter au BAC alors qu'un élève issu d'un milieu aisé s'arrêtera rarement au niveau BAC. Ainsi selon lui, les inégalités scolaires s'expliquent donc par les actions, les stratégies individuelles des familles dans le système scolaire. Raymond Boudon conclut que l'école est neutre et que les inégalités scolaires ne sont que le résultat de stratégies individuelles qui sont différentes selon l'origine sociale.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Chapitre III- Méthodologie

La mise en place d'une méthodologie adaptée à son objet de recherche permet d'éviter les pièges de la connaissance spontanée. Ainsi, pour collecter les données qui permettront de répondre à notre questionnement de recherche et restant dans la logique de notre positionnement épistémologique qui est la compréhension, il convient de faire un choix méthodologique et d'outils de collecte de données adaptés. L'option prise de faire une recherche qualitative, nous conduira à faire des allers et retour entre observations, analyses et recours aux recherches antérieures (Andrée Fortin, 1992).

3-1- Etude qualitative

Depuis Malinowski, nous disent Michelle Lessard-Hébert et al. (1996), la plupart des chercheurs en sciences sociales connaissent l'intérêt, dans le domaine des sciences sociales, des recherches qualitatives qui visent la compréhension des situations en se fondant non seulement sur l'interprétation du chercheur, mais surtout sur l'interprétation des personnes qui vivent les situations faisant l'objet de l'étude. Par conséquent, nous allons aborder notre recherche à l'aide d'une approche méthodologique de type qualitatif, dans une démarche exploratoire qui ne vise pas à vérifier des hypothèses ou à émettre des généralités, mais à découvrir et à comprendre le fonctionnement du système scolaire burkinabè et le rapport qui existe entre ce système éducatif et la qualité de l'enseignement. Ce type d'approche vise à développer des connaissances, découvrir des phénomènes nouveaux ou créer de nouvelles hypothèses. Contrairement à la méthode quantitative qui se donne pour objectif de valider des hypothèses déjà construites il vise à construire une théorie sur le terrain de façon inductive et systématique et au fur et à mesure qu'émergent les données empiriques (Laperrière, 1982). Ainsi, l'approche qualitative permet de récolter des informations, dont certaines n'étaient pas attendues. Elle permet de comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences.

En outre, comme le dit Pierre Bourdieu (2002), les analyses que l'on dit qualitatives ou pures littéraires sont capitales pour comprendre, c'est-à-dire expliquer complètement ce que les statistiques ne font que constater. Nous avons donc fait ce choix car nous visons une compréhension du phénomène. L'option de l'étude qualitative trouve aussi sa justification chez Poisson (1992 : 51) pour qui, « *un projet de recherche qualitative en éducation dans le*

milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît très peu ».

La recherche qualitative a été présente depuis les premières recherches en éducation où elle a utilisé différentes techniques de collecte de données telles l'observation participante, les entrevues en profondeur et l'analyse des documents personnels.

3-2- Le choix du terrain : la ville de Ouagadougou

La commune de Ouagadougou, la capitale politique du Burkina Faso compte 1 475 839 d'habitants selon le RGPH 2006. Ouagadougou est une commune à statut particulier subdivisé en douze (12) arrondissements. Elle a le taux de scolarisation le plus élevé du Burkina Faso, 80,44%. La commune de Ouagadougou comptait à la rentrée 2008- 2009, 590 écoles publiques et privées et 3 431 classes et 194 969 élèves (MEF, 2010).

3-3- Les populations d'enquête

3-3-1- Les parents d'élèves

Sera considéré comme parent d'élève, tout individu sans distinction de sexe ayant un enfant ou étant tuteur d'un enfant qui est à l'école. A travers leurs propos, nous aurons les perceptions qu'ils ont du système éducatif burkinabè et de la qualité des élèves qu'il forme.

3-3-2- Les enseignants

Ils constituent l'une des composantes les plus importantes du système éducatif du fait de leur rôle de transmetteur de savoir aux apprenants. Les directives édictées par les politiques éducatives, leur niveau de formation, leurs conditions de vie et de travail, leur accès à l'information ont un impact sur les enseignements qu'ils dispensent. A partir de ces profils, leur avis sera important pour comprendre le lien qui existe entre les politiques éducatives en œuvre et la qualité de l'enseignement. A partir de leurs discours, nous pourrons faire ressortir l'évolution du niveau des acquis des élèves à travers une lecture rétrospective du système éducatif.

3-3-3- Les personnes ressources

Au nombre de ces acteurs, on retrouve des responsables politiques et administratifs, notamment du MENA, des enseignants et chercheurs des universités et des centres de recherche, des responsables syndicaux, des journalistes, en somme les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation. Dans ce groupe d'acteurs, il y en a qui se sont intéressés aux questions éducatives à travers des publications. Nous allons recueillir les opinions que ceux-ci ont de la politique éducative au Burkina Faso. Comment perçoivent-ils le fonctionnement du système éducatif et le rapport de ce fonctionnement avec le niveau de l'enseignement dispensé aujourd'hui. Aussi, l'institution en charge de l'éducation primaire sera-t-elle approchée pour avoir sa vision sur la question.

3-4- Techniques d'échantillonnage et échantillon

3-4-1- Techniques d'échantillonnage

Les deux (02) postures sociologiques que sont la compréhension et l'explication appellent respectivement l'échantillonnage qualitatif et l'échantillonnage quantitatif. Dans l'échantillonnage quantitatif, le chercheur dispose d'une base de sondage à partir de laquelle, il construit un échantillon représentatif à interroger. Pour le cas des enquêtes qualitatives, le chercheur ne dispose pas d'une de base de sondage. Dans ce cas, le problème ne se pose pas en termes statistiques ; l'objectif étant de comprendre les situations, non pas d'estimer des valeurs d'une population d'enquête (Nicole Berthier, 2004).

Au regard de notre posture de recherche, nous allons opter pour l'échantillonnage qualitatif. Ne disposant pas de base de sondage, nous ne pouvons a priori définir un nombre de personnes à interroger. Dans ce type d'échantillonnage, le chercheur dans la constitution de son échantillon se laisse guider par le principe de la saturation en veillant surtout au respect des critères d'hétérogénéité des acteurs interviewés, ainsi que la pluralité des informations à récolter que de chercher à constituer un échantillon représentatif sur le plan statistique. En effet, dans le cadre d'étude qualitative, essayer de constituer un échantillon « représentatif » de la population étudiée n'a guère de sens, le plus important est de s'assurer de la variété des personnes interrogées et de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème traité n'a pas été omise lors du choix des sujets (Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, 2004). Dans ce cas, le critère de sélection des personnes à enquêter est généralement la diversité maximale

des profils au regard du problème étudié. La diversité des profils des personnes à interviewer permet de prendre en compte les différentes perspectives qui existent sur le sujet. La collecte des données dans ce cas se poursuit jusqu'à saturation. La saturation désigne « *le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. Cela constitue un signal qu'il peut cesser la collecte des données ou leur analyse ou les deux actions vécues simultanément* » (Alex Mucchielli, 1996 : 204). En effet, si le chercheur veille à diversifier systématiquement les profils, il arrive forcément un moment où il ne parvient pas à trouver de nouveaux cas franchement différents de ceux déjà rencontrés et/ou le rendement marginal de chaque entretien supplémentaire décroît rapidement (Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, 2006). Le principe de saturation a l'avantage d'obliger le chercheur à ne pas « *se contenter de données insuffisantes ou occasionnelles, (il) se soumet à une procédure de validation relative des données, s'ouvre à la possibilité d'être confronté à des données divergentes et contradictoires* » (Jean Pierre Olivier de Sardan, 2008 : 88). Une fois la saturation atteint, toute la gamme des postures a été explorée.

3-4-2- Echantillon

La collecte des données se fera auprès de toutes les catégories d'acteurs cités ci-dessus avec qui nous ferons des entretiens individuels et/ou de groupe. Dans la pratique, suivant les conseils de Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon (2004) pour qui, il est rare qu'on voie apparaître des informations nouvelles après la vingtième ou la trentième interview, et pour un besoin d'opérationnalité, il est prévu pour chaque catégorie d'acteurs, cinq (05) entretiens. D'ailleurs, la recherche qualitative n'accorde pas une importance particulière à la dimension statistique des données. Ce qui importe, c'est la signification des propos, des pratiques, des représentations, des logiques d'action. Concrètement, l'échantillon sera constitué à partir du tableau ci-dessous.

Types d'informations		Politiques éducatives	Situation de l'école et du personnel enseignant	Perceptions
		<ul style="list-style-type: none"> - Niveau de recrutement, - Durée de formation, - Formation continue, - Encadrement pédagogique, - Motivation, - Dispositif d'évaluation, - Promotion des élèves, - Définition des stratégies éducatives, - Contexte international et objectifs à atteindre 	<ul style="list-style-type: none"> - Effectif des élèves dans les classes - Disponibilité du matériel didactique, - Equipement immobilier des classes, - Rapports enseignants/ élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau des acquis scolaires
Acteurs à interroger	MENA			
	SP-PDDEB	X	X	X
Responsables des différents services du ministère de l'Éducation	DRENA			
	DPENA	X	X	X
	CEB			
Responsables locaux chargés de la mise en œuvre des politiques éducatives	Directeurs d'école	X	X	X
	Enseignants	X	X	X
	Parents d'élèves (COGES, APE, AME)		X	X
	Elèves		X	X
Acteurs de l'éducation	Enseignants chercheurs, ONG, Responsables d'associations	X		X

Tableau récapitulatif des personnes à enquêter et les types d'informations à collecter

Le tableau montre les catégories d'acteurs concernés par la collecte de données et le type d'informations recherché auprès de chaque catégorie. Même si nous avons annoncé qu'il sera fait cinq (05) entretiens auprès de chaque catégorie d'acteurs, ce nombre peut augmenter ou diminuer en fonction de la saturation, car comme l'enseigne Alvaro Pires, « *le propre de la recherche qualitative est d'être souple et de découvrir- construire ses objets au fur et à mesure que la recherche progresse. Par conséquent, l'échantillon peut parfois se modifier considérablement en cours de route* » (1997 : 7).

3-5- Outils et techniques de collecte des données

La réalité sociale est complexe et pour une meilleure appréhension, il est nécessaire de se placer sous plusieurs angles pour mieux l'appréhender. C'est ce qui explique la diversité des méthodes de recueil de données. Pour la présente étude essentiellement centrée sur l'analyse des politiques éducatives et la perception des acteurs de l'école, nous allons privilégier une démarche qualitative qui allie entretien semi-directif avec un guide d'entretien, l'observation et la revue documentaire.

Concrètement, nous allons faire recours à trois techniques de collecte de données : l'entretien semi-directif individuel, la revue documentaire et l'observation directe sur le terrain. Ceci permettra de procéder à une triangulation de ces données. Précisons que le principe de la triangulation qui est inclus dans les règles de scientificité de la recherche est un principe par lequel le chercheur croise les informateurs, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source (Jean Pierre Olivier De Sardan, 2008). La triangulation est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. Deux (02) principales raisons justifient le recours à la triangulation selon Alex Mucchielli (2004) :

- Le chercheur en sciences humaines et sociales étudiant des phénomènes humains dynamiques et évolutifs, aucune technique de recueil de données ne pourra seule en capturer la richesse. Pour cette raison, la stratégie de triangulation est appropriée afin de conduire à une compréhension et à une interprétation les plus riches possible du phénomène étudié.
- La deuxième a trait à la position du chercheur dans sa recherche. Celui-ci ne joue pas le rôle du scientifique distant et objectif mais en tant qu'être pensant et construisant des

significations à partir des données de sa recherche. La stratégie de triangulation permettra alors au chercheur d'objectiver ses pistes d'interprétation en l'encourageant à recourir à des sources diverses de vérification, de corroboration.

3-5-1- L'entretien semi-directif

La technique choisie est focalisée sur le recueil, par voie d'entretiens semi-directifs, des informations auprès des personnes directement concernées ou ayant des connaissances sur la question. Nous mènerons des entretiens semi-directifs du fait qu'ils sont mieux adaptés à la sociologie compréhensive dans la mesure où ils permettent de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets selon Marie Noëlle Schurmans (2003). Ainsi, rien ne sera imposé aux acteurs, nous nous mettrons à l'écoute de leur parole, de leur « subjectivité ». Car comme le dit Madeleine Grawitz (1993), avec l'entretien semi-directif, on laisse l'enquêté, autant que possible, s'exprimer dans les termes qu'il souhaite employer. Cette méthode a pour principaux avantages, le degré de profondeur des éléments d'analyse obtenus, la souplesse et la faible directivité du dispositif qui permet de récolter le témoignage des enquêtés en respectant leur cadre de référence (P Faber, 1999). Nous accordons ainsi une importance particulière aux points de vue respectifs des interlocuteurs.

Il faut noter que pour mieux préciser notre problématique, nous avons dû faire des entretiens exploratoires. Ceci s'explique par le fait qu'au début de la recherche, nous avions des idées floues sur notre problématique de recherche, notamment des problèmes et questions de recherche. C'est ainsi que nous avons jugé opportun d'approcher des personnes qui, de par leurs positions et expériences ont des informations sur le système éducatif burkinabè et son fonctionnement.

3-5-2- L'observation directe

Notre démarche va privilégier l'observation directe des comportements des acteurs car il est difficile de connaître les hommes sans partager un temps soit peu leur quotidien. En effet, on ne peut étudier les hommes qu'en communiquant avec eux, ce qui suppose que l'on partage leur existence d'une manière durable (Griaule, Leenhardt) ou passagère (Levi- Strauss)¹³.

¹³ Ces auteurs ont été repris dans Mucchielli Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996, 275 p

L'observation permettra de reconstituer autrement la réalité sociale qu'au travers les seuls propos des acteurs recueillis lors des entretiens, car « *certains problèmes, au demeurant, ne sont redevables que de l'observation* » (Claude Javeau, 2005 : 90). Nous n'arrivons pas avec une idée préconçue et hypothèses à confirmer à travers l'observation, mais nous nous inscrivons dans une démarche inductive dont le but est de faire émerger une série d'éléments inattendus, imprévisibles, nouveaux liés à notre thème. Notre ambition étant de découvrir, nous n'allons pas élaborer un guide d'observation.

Nous allons concrètement observer les enseignants dans les salles de classe et les interactions avec les élèves pendant les cours. Il sera fait des observations directes en prenant des notes, dans la classe sur ce que l'enseignant et ses élèves font. Nous allons ainsi assister à l'enseignement des aspects théoriques par l'enseignant et à la production orale des élèves.

3-5-3- La revue documentaire

Dans l'optique de cerner l'existant en matière de productions sur le fonctionnement des systèmes éducatifs et sur la qualité de l'enseignement, ainsi que pour une meilleure problématisation de notre objet de recherche, nous allons exploiter des sources documentaires. Cette démarche obéit au principe qui stipule que les sciences sociales et notamment la sociologie a un caractère cumulatif. Elle va dans la perspective de Charles Wright Mills pour qui, « *tout travail, tout choix d'études et de méthodes en sociologie, suppose une "théorie du progrès scientifique". Tout progrès scientifique est cumulatif ; il n'est pas l'œuvre d'un homme, mais d'une quantité de gens, qui révisent, qui critiquent, qui ajoutent et qui élaguent. Pour faire date, il faut associer son travail à ce qui a été fait et à ce qui se fait. Il le faut pour dialoguer, il le faut pour l'"objectivité"* » (2006 : 130). Ainsi, à partir des ouvrages généraux, méthodologiques, spécifiques et des articles de presse, nous allons essayer de mieux appréhender notre objet de recherche afin de mieux cerner l'angle sous lequel il convient de l'aborder par rapport aux travaux existants sur la question, et pour affiner notre analyse.

La revue documentaire nous permettra de mieux construire notre problématique de recherche. Ces lectures nous ont permis de se faire une idée sur l'état de la question, les différentes approches en matière d'éducation et choisir l'approche qui nous aidera à appréhender notre sujet d'étude. Nous avons ainsi, pu construire un cadre conceptuel qui répond à notre préoccupation de la recherche.

3-6- Technique d'analyse de contenu

La technique d'analyse des données qui sera adoptée est celle de l'analyse de contenu thématique des entretiens. Barelson la définit comme une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste (et latent) des communications, ayant pour but de les interpréter¹⁴. C'est un instrument qui sert à fournir des connaissances, des significations, une représentation des faits.

L'utilisation des sources enregistrées pour la collecte des données de terrain, nous conduira d'abord à un traitement manuel des données empiriques à travers une lecture systématique des entretiens afin de regrouper les thèmes récurrents selon une convergence de sens ; c'est la phase de codage. Le codage consiste en l'identification, la classification et l'organisation des données à analyser, par différenciation, puis par regroupement des éléments d'après des critères fixes (Matthew B. Miles et A. Michael Huberman, 1984). Le regroupement des thèmes selon la convergence de sens permettra de parvenir à des catégories descriptives et analytiques. Il s'agit par la suite de les rapprocher aux données théoriques préexistantes et dégager un plan d'analyse. Ce travail de classification et de regroupement se fera au fil du travail de terrain.

Concrètement, une fois la transcription des enregistrements et leur saisie finies, nous allons procéder à la codification des informations. Dans un premier temps, nous allons effectuer une classification globale des informations, selon les quatre (04) composantes du système scolaire proposées dans le modèle de Renald Legendre (2005) : le milieu, les agents, l'objet, les sujets.

- ✓ Dans la catégorie « milieu », nous allons rassembler toutes les informations concernant la structure du système scolaire au Burkina Faso.
- ✓ La catégorie « agents » regroupe les informations relatives à l'Etat à travers sa vision de l'éducation et sa stratégie mise en œuvre pour atteindre l'éducation pour tous, aux enseignants à travers leurs formations initiales et continues, leur motivation, leurs rapports avec les élèves, aux inspecteurs.
- ✓ Dans la catégorie « objet », nous mettrons tout ce qui touche les programmes et le contenu de l'enseignement au primaire.

¹⁴ Cité par Christian Leray, *De la théorie à la pratique, la méthode Morin- Chartier*, Québec, PUQ, 2008, 180 p

- ✓ Enfin, la catégorie « sujets » comprend toutes les informations relatives aux élèves du primaire, leur milieu social à travers le statut des parents et leur suivi de l'élève, le type d'école qu'ils fréquentent (publique ou privée), etc.

Ces quatre (04) grandes catégories nous serviront de canevas pour les documents autant que pour les entrevues.

Dans une deuxième étape, nous passerons à une codification fine, respectant deux préoccupations ; identifier clairement les catégories de données préalablement définies en fonction de nos objectifs de recherche et des variables suggérées par la littérature, en particulier par notre modèle théorique (modèle de la situation pédagogique de Renald Legendre) et ensuite repérer les catégories émergeant du discours des répondants et des contenus documentaires. Après cette codification, nous passerons à l'étape de l'analyse des données, en tenant compte à la fois des dimensions que nous voulions couvrir et des points utiles à notre recherche, soulevés par les répondants ou suggérés par les documents. C'est à ce moment que nous allons confronter les informations obtenues de nos différentes sources, pour en identifier les convergences et les divergences. Pour utiliser la parole des interviewés de façon à atteindre les objectifs de la recherche, nous allons nous référer à Abdoulaye Ouédraogo (2007) qui à partir des travaux de Demazière et Bubar (1997) montre que pour investir la parole, il existe trois (03) postures sociologiques ; la posture illustrative, la posture restitutive et la posture analytique.

Dans l'approche illustrative, le chercheur construit des hypothèses qu'il cherche à vérifier sur le terrain en sélectionnant des bouts de parole des interviewés. Le chercheur n'utilise que les parties de l'interview pouvant contribuer à vérifier ses hypothèses. Cette approche est de type explicatif.

Quant à l'approche restitutive, elle consiste pour le chercheur d'utiliser l'ensemble des paroles des interviewés dans le traitement de sa problématique. Elle donne une place centrale à la parole des interviewés, ce qui fait dire qu'elle « *pêche dans l'excès en livrant au lecteur l'ensemble du matériel empirique* » (Abdoulaye Ouédraogo, 2007 : 50).

Abdoulaye Ouédraogo (2007) s'inspirant de Demazière et Dubar révèle que l'approche analytique part d'une « prise de conscience » qu'une parole tenue par un enquêté « ne parle

pas d'elle-même ». Cette situation amène le chercheur à adopter une démarche inductive, fondée sur la démarche de la découverte théorique en cours de recherche.

Au regard des particularités et des avantages de chacune de ces approches, nous retiendrons dans ce travail, l'approche analytique.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Perspectives de recherche

Ce travail a montré la diversité et la richesse des travaux sur l'éducation en Afrique et au Burkina Faso en particulier. Malgré cet état de fait, certains aspects de la question restent insuffisamment éclairés. En effet, même s'il a été montré que les élèves ont des acquis non élevés, il manque des études ayant fait le lien entre ce niveau des acquis scolaires et la politique qui régit le système éducatif. L'intérêt de cette partie est de montrer les pistes du sujet qui restent à explorer. Le tour de la littérature a permis en effet des ouvertures à parcourir pour mieux comprendre l'effet des politiques éducatives sur la qualité de l'enseignement.

Les causes socioculturelles de la résistance à l'école, l'effet de la mise en place du PDDEB sur l'évolution des taux de scolarisation et de survie scolaire, etc. ayant été questionnés, nous allons nous pencher sur les points suivants :

Nous allons d'abord faire une analyse du cadre institutionnel et politique des stratégies mises en œuvre par les autorités en charge de l'éducation dans le cadre de la politique de l'éducation pour tous. Cette analyse consistera à questionner la politique éducative, son cadre d'élaboration, ses objectifs, ses finalités, les moyens (humains, didactiques, matériels, etc.) dont elle dispose dans sa mise en œuvre. Quelles sont les répercussions de ces politiques sur les acquis scolaires des élèves ? Le niveau de qualification des enseignants sera non seulement examiné, mais aussi des aspects tels la politique du non redoublement, etc. A travers ces différentes interrogations, nous aurons des pistes pour une analyse conséquente de l'effet des politiques éducatives sur la qualité de l'enseignement.

Au delà de l'analyse des politiques éducatives, nous allons également nous pencher sur les discours que les populations de Ouagadougou tiennent sur le système éducatif et la qualité de l'enseignement qu'il donne.

La première perspective est de situer la conduite de l'élaboration des politiques éducatives burkinabè dans le contexte international.

Comprendre la mise en place et le fonctionnement des politiques éducatives : une articulation à trois niveaux

Pour mieux appréhender le rapport entre la mise en œuvre des politiques actuelles de l'éducation et la qualité de l'enseignement, il sera accordé une attention particulière aux différents niveaux de conception et d'application de ces politiques ; le micro, le méso et le macro.

Le niveau macro, il est question de s'intéresser aux structures administratives et politiques qui ont en charge l'élaboration des politiques éducatives. La définition des politiques éducatives étant l'apanage de plusieurs acteurs ; l'Etat qui a dans la perspective durkheimienne un « idéal de l'homme » qu'il veut former à l'école, le contexte international qui définit des objectifs et des échéances à atteindre et les PTF, qui en retour de leur contribution au fonctionnement des politiques éducatives, ont leurs exigences. La place des PTF dans l'élaboration des politiques éducatives peut être comprise dans ce que Marie-France Lange (2003) a appelé l'augmentation de l'interventionnisme des bailleurs de fonds qui a été scellé à la conférence de Jomtien en 2000, la faible écoute des enseignants et l'affaiblissement du rôle des Etats africains. Les politiques éducatives peuvent être considérées comme le fruit de tractations entre ces différents acteurs.

Le niveau méso est un prolongement de l'institutionnel avec la mise en œuvre et le contrôle des politiques éducatives par les structures déconcentrées du ministère en charge de l'enseignement de base. C'est le niveau intermédiaire en ce sens que ces structures reçoivent des instructions de la hiérarchie et doivent veiller à leur application sur le terrain.

Le micro, ce niveau concerne directement les enseignants et les élèves. Il s'agit d'analyser les trajectoires des formations académiques et professionnelles des enseignants, leurs rapports avec les élèves. Les enseignants ont la charge de l'application des politiques mises en place. Aussi, l'environnement social immédiat de l'école, les effectifs des classes, l'accompagnement des parents d'élèves, l'existence des matériels didactiques, etc. doivent-ils être pris en compte. Toutes ces dispositions concourent à la mise en œuvre des politiques éducatives.

Ces trois niveaux concourent à la mise en œuvre et à l'application des politiques éducatives. Cependant, dans ce travail, nous allons adopter l'analyse des politiques éducatives au niveau

micro car comme déjà évoqué, il est le lieu de l'application de ces politiques et c'est à ce niveau qu'on observe mieux la réalité de l'école.

Le schéma suivant montre les rapports entre ces différents niveaux dans la conception et l'application des politiques éducatives.

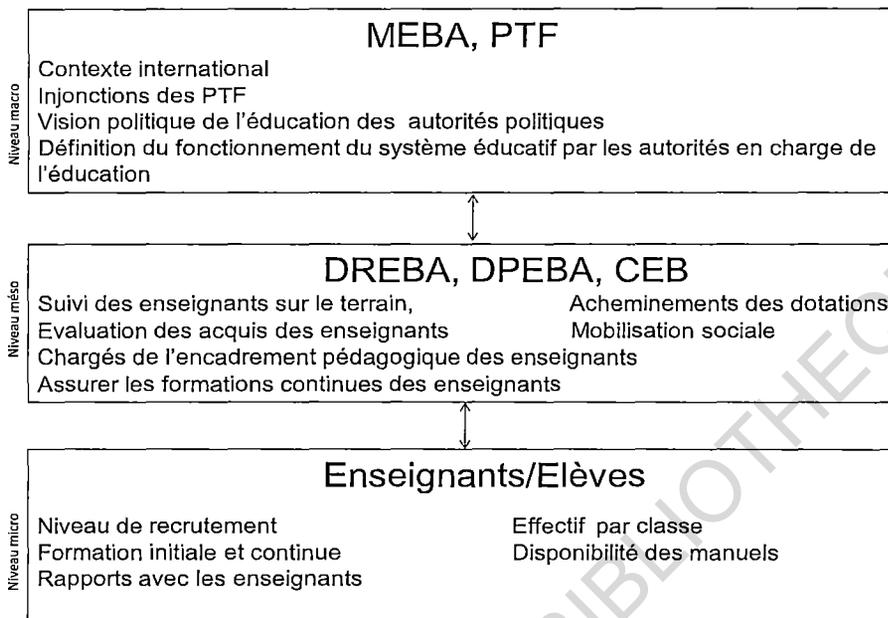


Schéma des rapports entre les différents niveaux de l'enseignement.

Les politiques éducatives sont décidées au niveau du ministère qui donne des instructions aux structures intermédiaires (DREBA, DPEBA, CEB) pour leur application. Ces dernières à leur tour envoient ces instructions aux enseignants qui sont sur le terrain. Les retours des flèches, ce sont les possibilités données aux enseignants et aux structures intermédiaires de faire des propositions et des critiques dans le sens de l'amélioration et de l'adaptation des politiques éducatives. Nonobstant la possibilité donnée aux acteurs de faire des propositions en vue de l'amélioration des politiques éducatives, l'Etat ne peut faire des amendements sans consulter les PTF.

Si cette première posture permet de situer le contexte et les réalités qui sous-tendent la mise en place des politiques éducatives actuelles, il convient d'adopter une deuxième posture qui permette d'appréhender le vécu scolaire des élèves afin de faire le lien entre les politiques

éducatives et la qualité de l'enseignement au Burkina Faso. Il s'agit de la situation pédagogique de Renald Legendre (2005)

Utiliser la figure de la situation pédagogique de Renald Legendre pour comprendre la problématique de la qualité de l'éducation.

Après avoir situé le contexte international et national de l'élaboration et du fonctionnement des politiques éducatives au Burkina Faso, il faut un modèle d'analyse, et nous allons opter pour le modèle systémique d'analyse des situations pédagogiques de Renald Legendre, (2005). La situation pédagogique de Renald Legendre se comprend à travers la figure ci-dessous.

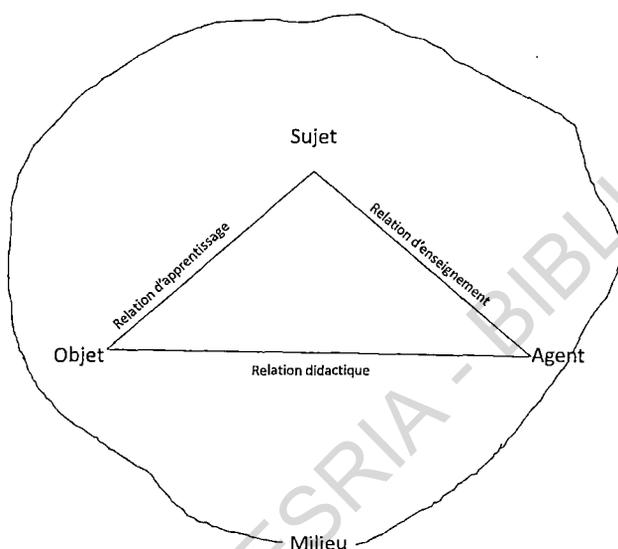


Figure de la situation pédagogique de Renald Legendre

Ce modèle, présenté sous forme de triptyque, nous invite à prendre en compte les relations entre les acteurs et leur milieu, en établissant quatre (04) dimensions dans l'analyse de la situation pédagogique : le milieu, l'agent, l'objet et le sujet.

Le sujet est constitué des élèves, l'objet, les programmes d'enseignement, l'agent les enseignants et le milieu, le cadre dans lequel l'agent transmet le savoir au sujet. Lors d'une

situation pédagogique, un Sujet fait l'acquisition d'un Objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un Agent qui utilise certaines formules pédagogiques à partir de sa formation et de sa culture générale et tient compte de différents aspects du Milieu. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre (04) composantes différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique).

Le sujet étant les élèves, l'on s'intéressera à leur acquisition scolaire, suivront leurs rapports avec les enseignants ainsi que leurs perceptions des méthodes d'évaluation. Les agents sont représentés par tous les acteurs de la vie scolaire (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, etc.). L'accent sera mis sur les enseignants qui sont en contact permanent avec les élèves. Ainsi, l'on s'intéressera d'abord à leur formation initiale, pour discuter ensuite de la formation continue et enfin de l'encadrement pédagogique. Les méthodes d'enseignement seront aussi examinées, tout comme la question de la supervision pédagogique et des conditions de travail.

Le programme de formation ou les matières à l'étude font partie de l'objet. Ici, il y a également le matériel didactique dont dispose le sujet dans sa conquête de l'objet. Le milieu concerne les lieux physiques et la structure organisationnelle dans laquelle évoluent les sujets et les agents. L'utilisation de ce schéma devrait nous permettre de mener une analyse pluridimensionnelle du système scolaire. L'utilisation du schéma de la situation pédagogique de Renald Legendre permet de toucher à tous les aspects du système éducatif. Ce schéma fournit en effet un cadre d'analyse des systèmes d'enseignement qui convient à notre perspective.

Bibliographie

Ouvrages méthodologiques et dictionnaires usuels

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 2003, 269 p

BEAUD Stéphanie et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003, 357 p

BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin/ SEJER, 2004, 254 p

BONGRAND Philippe, LABORIER Pascale, L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, février 2005, p. 73-111.

CHARMILLOT Maryvonne et DAYER Caroline, Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, *recherches qualitatives – hors série – numéro 3, actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative*, association pour la recherche qualitative, 2007, 14 p

DILTHEY Wilhelm, *Le monde de l'esprit* (traduction : M. Rémy) Paris, Aubier, 1947

DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1999, 149 p

FERREOL Gilles et al. *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1995, 315 p

JODELET, Denise « Représentation sociale : phénomène, concept et théorie », in MOSCOVICI Serge, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, pp. 357-378

KAUFMANN Jean Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, 127 p

LEGENDRE Rénald (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin, 2005, 1554 p

LERAY Christian, *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique, la méthode Morin-chartier*, Quebec, PUQ, 2008, 180 p

LESSARD-HÉBERT Michelle, GOYETTE Gabriel et BOUTIN Gérald, *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, Collection Éducation, 1996, 124 p.

MILES B. Matthew et al, *Analyse des données qualitatives, Méthodes en sciences humaines*, De Boeck Université, 2003, 632 p

MILLS Charles Wright, *L'imagination sociologique* (traduit de l'anglais par Pierre Clinquart), Paris, La Découverte/ Poche, 2006, 229 p

- MOSCOVICI Serge (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF, 2003, 476 p
- MUCCHIELLI Alex (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996, 267 p
- MUCCHIELLI Alex (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2004, 303 p
- OLIVIER DE SARDAN Jean Pierre, *La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Académie, 2008, 365 p
- PIRES Alvaro, *Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*, Ottawa, Université d'Ottawa, 1997, 88 p
- http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf, consulté le 23 juin 2011
- QUIVY Raymond, CAMPENHOUDT Luc Van, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2006, 256 p
- SAVARESE Eric, *Lire les sciences sociales*, Paris, Ellipses Editions Marketing, 2007, 213 p.
- SCHURMANS Marie-Noëlle, *Expliquer, interpréter, comprendre ; le paysage épistémologique des sciences sociales*, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation, 2006, 88 p
- TROSA Sylvie, *L'évaluation des politiques publiques*, Institut de l'Entreprise, 2003, 75 p

Ouvrages généraux

- BARBUSSE Béatrice et GLAYMANN Dominique, *La sociologie en fiches*, Paris, Ellipses, 2005, 410 p
- BARRETEAU Daniel et YARO Yacouba, *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, Flashs, 1995, 95 p
- BELLONCLE Guy, *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984, 271 p
- BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances : la mobilité dans les industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 237 p
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, édition Minuit, 1970, 279 p
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, édition. Minuit, 1964, 189 p
- CANIVEZ Patrice, *Eduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier, 1995, 159 p
- CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*, Paris, Economica, 1997, 112 p

- CHERKAOUI Mohamed, *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999, 127 p
- COMPAORE Félix N. D., OUEDRAOGO N. Michel, L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso, COMPAORE Félix, et al, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, 2007, pp 25- 49
- COMPAORE R. A. Maxime, Chronique de l'école au Burkina Faso in MADIEGA Georges et NAO Oumarou, *Burkina Faso, cent ans d'histoire 1895- 1995*, Tome II, Karthala/ PUO, Paris, 2003, pp 1663-1690
- GUISSOU Basile, *Burkina Faso, un espoir en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1995, 217 p
- INSD, recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 2006, analyse des résultats, 2009
- KANE Cheick Hamidou, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, 191 p
- KI-ZERBO Joseph, *Eduquer ou périr*, Paris, UNESCO, 1990, 120 p
- KOBIANE Jean François, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso. A la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Louvain-la-Neuve, Academica-Bruylant, 2006, 306 p
- MONTOUSSÉ Marc et al, *100 fiches pour comprendre le système éducatif*, Paris, Bréal, 2004, 244 p
- ROCHER Guy et BELANGER W. Pierre, *Eléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Université de Montréal, 1970, 19 p
- http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/elements_socio_education/elements_socio_education.pdf, consulté le 18 juillet 2010
- VAN HAECHE Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie: Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boek Université, 2005, 244 p

Ouvrages spécifiques

- BAUX Stéphanie, Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou, COMPAORE Félix, et al, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, 2007, pp 71- 84
- BERNARD Jean-Marc et al, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, PASEC / CONFEMEN, 2004, 33 p
- CLIGNET Rémi et ERNST Bernard, *L'école à Madagascar Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris, Karthala, 1995, 222 p

GERARD Etienne Etre instruit, en tout cas : représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) In *Variations*, Autrepart, 1999 (11), p 101-114

GERARD Étienne, *La tentation du savoir en Afrique Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala/ ORSTOM, 1997, 283 p

HENAFF Nolwen et THUAN Kim Thi Trân (sous la direction), *Recherche sur la qualité de l'éducation dans la province de Khanh Hoa, Viêt Nam*, Aide et Action, Phnom Penh, 2007, 251 p

KABORE Idrissa et al, Le Burkina Faso ; politiques éducatives et système éducatif actuel, in PILON Marc et YARO Yacouba, *La demande d'éducation en Afrique ; état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, Dakar, 2001, pp 99- 116

KI-ZERBO Joseph, Préface, COSIO Maria, MARCOUX Richard, PILON Marc et QUESNEL André (sous la direction de), *Education, famille et dynamiques démographiques*, Paris, CICRED, 2003, 7- 16

MARTIN Jean Yves et CHAU NGOC Ta, *La qualité de l'éducation en Guinée ; Une étude de cas*, Paris, UNESCO, 1993, 294 p

MINGAT Alain, Option pour une allocation coût-efficace des ressources in VERSPOOR Adrian, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA/L'Harmattan, 2005, pp 115-147

VERSPOOR Adrian, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*, Paris, ADEA/L'Harmattan, 2005, 417 p

Thèses, mémoires, actes de colloques

GERARD Étienne, *L'école déclassée : une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au mali. Cas des sociétés malinkés*, Thèse de Doctorat de Sociologie, Université Paul Valéry - Montpellier III, Arts Et Lettres, Langues Et Sciences Humaines, 1992, 725 p

KABORE Laurent, Évolution des politiques éducatives, Colloque, *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou, 2002, 7 p

KABORE/Konkobo Madeleine, La déperdition scolaire au Burkina Faso : causes, conséquences et perspectives, *Women Health Education Programme*, 2008, 11 p

KOMI Michel, La vraie vision de l'école aujourd'hui et l'importance de cette institution pour une société, Colloque *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou, 2002, 8 p

LANGE Marie France, Politiques publiques d'éducation, in LEVY Marc (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités pour une méthodologie des politiques publiques*, Paris, IRD/Karthala, 2002, pp 37-59

LANGE Marie-France, « Ecole et mondialisation : vers un nouvel ordre éducatif scolaire ? », « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, 2003,169-170,

LANGE Marie-France, Les politiques publiques d'éducation en Afrique. In *Comportements des ménages et dynamiques sociales en période de mutation : conséquences pour les politiques publiques dans les pays en développement : expertise collégiale de l'ORSTOM/IRD*, IRD, 1999, 17 p

LANGE Marie-France, YARO Yacouba, L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne, *Quatrième conférence africaine sur la population*, IRD, 2003, 18 p

LEWANDOWSKI Sophie, *Le savoir pluriel. Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmantchée au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2007, 673 p

MARTIN Jean Yves, La recherche de qualité dans l'éducation : Une analyse comparative tricontinentale (Afrique subsaharienne, Asie du Sud-est, Europe Occidentale), *Colloque International « Éducation/formation : la recherche de qualité »*, IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006

OUEDRAOGO Abdoulaye, *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2007, 245 p

PILON Marc et WAYACK Madeleine, La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ?, *Cahiers d'études africaines*, XLIII, 169-17à, 2003, pp. 63-86.

PILON Marc, L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation, ARES, *Public et privé : éducation et formation dans les pays du Sud*, *Colloque international 23-24 mai 2002*, Université Marc Bloch de Strasbourg, 23 p.

PILON Marc, La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveau et disparités, COMPAORE Félix, et al, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, 2007, pp 145- 159

SANOU Fernand, Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 in MADIEGA Georges et NAO Oumarou, *Burkina Faso, cent ans d'histoire 1895- 1995*, Tome II, Karthala/ PUO, Paris, 2003, pp 1691-1745

SOULEY Aboubacar, La perception du double flux par les partenaires de l'école, in BARRETEAU Daniel (éd), *Système éducatif et multilinguisme au Niger : résultats scolaires, double flux*, Paris, ORSTOM, 1997, pp 125-154

SUCHAUT Bruno, La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité, *Colloque « Education, fondements du développement durable en Afrique »*, Académie des sciences morales et politiques, novembre 2002, 18 p

UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Éducation pour tous, l'exigence de qualité*, Paris Éditions Unesco, 2005

UNESCO, *L'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA)*. Première réunion des coordonateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, Dakar, BRED, 7- 9 mars 2006 <http://www.unesdoc.unesco.org> consulté le 12 septembre 2010

YARO Anselme, Représentation de l'école par les parents au Burkina Faso, COMPAORE Félix, et al, *La question éducative au Burkina Faso, Regards pluriels*, CNRST, 2007, pp 85-106

YARO Yacouba, "Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso", *Cahiers des sciences humaines*, 3 (31), 1995, pp. 675-696.

YARO Yacouba, La recherche de la qualité en éducation : perceptions, mesures et pratiques dans le système éducatif burkinabè, Colloque International « *Éducation/formation : la recherche de qualité* » IRD-IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006

ZOUNGRANA Marie Cécile et MARCOUX Richard (2001), « La scolarisation instrument d'émancipation de la femme africaine : mythe ou réalité ? », *Colloque international « Genre, population et développement en Afrique »*, UEPA/UAPS/INED/ENSEA/IFORD, Abidjan, 18 p

Lois et textes

Loi n°013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation du 9 mai 1996

Loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007

Annexes

Guide d'entretien indicatif

Identification

Nom et prénom (facultatif)

Niveau d'éducation

Situation de l'école

- 1- Appréciation de l'offre éducative
- 2- Appréciation de la capacité d'accueil du système éducatif
- 3- Disponibilité du matériel didactique et équipements en immobilier
- 4- Appréciation de la disponibilité de documents chez les élèves
- 5- Appréciation des acquis des élèves
- 6- Appréciation des effectifs dans les salles de classe

Situation du personnel enseignant

- 1- Niveau et mode de recrutement
- 2- Appréciation du système de recrutement
- 3- Formation initiale et continue
- 4- Appréciation des modules de formation
- 5- Suivi et encadrement pédagogique
- 6- Motivation

Fonctionnement des politiques éducatives

- 1- Dispositif d'évaluation
- 2- Promotion des élèves
- 3- Encadrement et rapports des enseignants avec les élèves
- 4- Appréciation des directives de la hiérarchie
- 5- Prise en compte des critiques du corps enseignant dans la définition des politiques éducatives

Perceptions du système éducatif

- 1- Appréciation des résultats scolaires au niveau du primaire
- 2- Appréciation des acquis scolaires au niveau du primaire

Pour une éducation de qualité

Table des matières

Sommaire	i
Dédicace.....	ii
Remerciements	iii
Sigles et abréviations.....	iv
Liste des tableaux, schémas et figures.....	v
Introduction	1
Chapitre I : Cadre théorique	3
1- Revue de littérature	3
1-1- L'avènement de l'école au Burkina Faso	3
1-2- Visions politiques et évolution des politiques éducatives au Burkina Faso	6
1-3- Représentations de l'école, demande scolaire et évolution du taux de scolarisation.....	10
1-4- Education pour tous et qualité de l'enseignement : quel rapport ?	17
2- Problématique	24
2- Objectifs	25
3-1- Objectif général	26
3-2- Objectifs secondaires	26
4- Hypothèses	26
4-1- Hypothèse générale.....	26
4-2- Hypothèses secondaires	27
5- Définition de concepts	27
Chapitre II : Posture épistémologique et orientation théorique.....	34
I- Précautions épistémologiques.....	34
1-1- La sociologie de l'éducation, une science humaine et sociale.....	34
1-2- Posture épistémologique	35
II- Orientation théorique.....	36
2-1- La théorie fonctionnaliste	37

2-2- Les théories déterministes.....	39
2-2-1- <i>La reproduction sociale de Pierre Bourdieu</i>	39
2-2-2- <i>La sociolinguistique de Basil Bernstein</i>	41
2-3- La théorie actionniste.....	42
Chapitre III- Méthodologie	44
3-1- Etude qualitative	44
3-2- Le choix du terrain : la ville de Ouagadougou.....	45
3-3- Les populations d'enquête	45
3-3-1- Les parents d'élèves	45
3-3-2- Les enseignants.....	45
3-3-3- Les personnes ressources.....	46
3-4- Techniques d'échantillonnage et échantillon.....	46
3-4-1- Techniques d'échantillonnage	46
3-4-2- Echantillon.....	47
3-5- Outils et techniques de collecte des données.....	49
3-5-1- L'entretien semi-directif.....	50
3-5-2- L'observation directe.....	50
3-5-3- La revue documentaire	51
3-6- Technique d'analyse de contenu.....	52
Perspectives de recherche.....	55
Bibliographie.....	60
Annexes.....	66
Table des matières.....	67